

„Ich verstehe sie falsch und sie verstehen mich falsch“
Die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen mit
Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung –
Eine explorative Mixed-Method-Studie

Dissertation

zur

Erlangung des Grades eines
Doktors der Philosophie

an der Philosophischen Fakultät
der Universität Rostock



vorgelegt von

Philipp Knorr
aus Dresden

geb. am 16.11.1976 in Hamburg

Rostock, 2012

**Dekan der Philosophischen Fakultät
der Universität Rostock:**

Prof. Dr. Hans-Jürgen von Wensierski

1. Gutachterin:

Prof. Dr. Helga Joswig
Universität Rostock, Philosophische Fakultät,
Institut für Pädagogische Psychologie

2. Gutachter:

Prof. Dr. Christoph Perleth
Universität Rostock, Philosophische Fakultät,
Institut für Pädagogische Psychologie

3. Gutachterin:

PD Dr. Mechthild Kiegelmann
Pädagogische Hochschule (PH) Ludwigsburg,
Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen,
Abteilung für Pädagogik der Erziehungshilfe

Datum der Einreichung:

18.01.2012

Datum der Verteidigung:

09.07.2012

„Es scheint uns,
als wäre für gewisse
wissenschaftliche oder künstlerische Höchstleistungen
ein Schuss 'Autismus' geradezu notwendig.“
(Asperger, 1968, S. 141)

Danksagung

Ich möchte an dieser Stelle den Personen danken, ohne die die vorliegende Arbeit nicht entstanden wäre oder nicht in der vorliegenden Form hätte vorgelegt werden können.

An erster Stelle danke ich den Schülern, Eltern und Lehrern, die für die Studie einen Einblick in ihre Gedanken- und Erfahrungswelt gegeben und z.T. sehr persönliche Informationen mitgeteilt haben. Ohne sie wäre diese Studie nicht denkbar gewesen.

Ich danke insbesondere Prof. Dr. Helga Joswig für die beständige Ermutigung, viele hilfreiche Rückmeldungen und reflektierende Gespräche. Ebenso danke ich PD Dr. Mechthild Kiegelmann für die vielfältigen methodischen Hinweise und die Diskussionsmöglichkeiten im Forschungskolloquium an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg (Danke in diesem Zusammenhang auch an Prof. Dr. Christoph Käßler).

Herrn Prof. Henri Julius danke ich für Möglichkeit, im SS 2009 an der Universität Rostock, Institut für sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation (ISER), ein Blockseminar zum Thema der Arbeit zu gestalten.

Besonderer Dank gilt Frau Dr. Evelin Werner, die durch ihre engagierte Unterstützung dem Gedanken an eine Promotion erst Nachdruck verliehen hat.

Ich danke zudem den Kollegen der Autismusambulanz Region Rostock und dem Team des Autismuszentrums Oberlausitz, die meine Arbeit stets unterstützt und reflektierend begleitet haben.

Ich danke Isabel Eisfeld, Katharina und Tim Schicke, Johanna Landwehr, Maren Sünram, Sina Wienhold, Sarah Fobbe und Christiane Knorr für die kritischen Anmerkungen zum Text. André Kretzschmar danke ich für die sehr hilfreichen Rückmeldungen zu statistischen Berechnungen.

Gee Vero, Katharina Schicke, Sarah Fobbe und Christiane Knorr danke ich für die kritische und konstruktive Auseinandersetzung mit den Interviews der vorliegenden Studie im Rahmen der Auswertegruppe bzw. für die Rückmeldungen zu den qualitativen Ergebnissen.

Ich danke zudem der Hans-Böckler-Stiftung, die die Arbeit von 2007 bis 2010 über ein Promotionsstipendium materiell gefördert hat.

Dank an meine Frau für alle Unterstützung und für ihr Verständnis.

Danke!

Inhaltsverzeichnis

Abstract	1
-----------------	----------

Einleitung	3
-------------------	----------

1	Autismus-Spektrum-Störungen	7
1.1	Begriffe und geschichtlicher Abriss	7
1.2	Epidemiologie und Prävalenz	9
1.3	Klassifikation von Autismus-Spektrum-Störungen	11
1.4	Diagnostische Kriterien	13
1.5	Symptomatik	15
1.6	Ätiologie, neuropsychologische und psychiatrische Befunde	17
1.6.1	Ätiologische Grundlagen	18
1.6.2	Neuropsychologie	18
1.6.3	Intelligenz und Intelligenzstruktur	21
1.6.4	Komorbidität	25
1.6.5	Verlauf und Prognose	26
1.7	Therapeutische Förderung bei Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen	27
1.8	Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen in der Schule	30
1.8.1	Rahmenbedingungen pädagogischer Förderung autistischer Schüler	30
1.8.1.1	Funktionen und Struktur von Schule	30
1.8.1.2	Pädagogische Förderung von Schülern mit Behinderungen	33
1.8.1.3	KMK-Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten	35
1.8.2	Beschulungssituation von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen	36
1.8.3	Anforderungen und Problemfelder im schulischen Kontext	39
1.8.3.1	Allgemeine schulische Situation	40
1.8.3.2	Spezielle Problembereiche und Leistungen im schulischen Kontext	42
1.8.3.2.1	Soziale Probleme	43
1.8.3.2.2	Probleme in der psychischen Regulation	48
1.8.3.3	Schulisch-akademische Leistungen	51
1.8.3.4	Schulische Situation aus Akteursperspektive	55
1.8.3.4.1	Schulische Situation aus Schülerperspektive	55
1.8.3.4.2	Schulische Situation aus Elternperspektive	58
1.8.3.4.3	Schulische Situation aus Lehrerperspektive	59
1.8.4	Ansätze zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen	62
1.9	Zusammenfassung und Ableitung für die Studie	68
2	Allgemein intellektuelle Hochbegabung und hohe Begabung	69
2.1	Begriff allgemein intellektueller Hochbegabung	69
2.1.1	Hochbegabung	69
2.1.1.1	Begriff und Definitionen von Hochbegabung	69
2.1.1.2	Begabungsmodelle	72
2.1.2	Intelligenz und hohe allgemein intellektuelle Begabung	78
2.1.2.1	Definition und Modelle von Intelligenz	78

2.1.2.2	Intelligenz und Schulerfolg	83
2.2	Diagnostik und Identifikation hochbegabter Schüler	84
2.3	Ausgewählte Befunde zu Persönlichkeit, psychischen Problemen und Behinderungen bei hochbegabten Schülern	86
2.4	Förderung hochbegabter Schüler	91
2.5	Zusammenfassung und Ableitungen für die Studie	97
3	Autismus-Spektrum-Störungen und allgemein intellektuelle Hochbegabung	99
3.1	Autismus und hohe Begabung – Existenz und Prävalenzangaben	99
3.2	Forschungsstand zu Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung	103
3.2.1	Allgemeiner Überblick des Forschungsstandes	103
3.2.2	Befunde zu Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung	105
3.3	Diagnostische Überlegungen und Abgrenzungen	113
3.4	Modelle zu Problemen zweifach besonderer Schüler	115
3.4.1	Dys- oder Asynchroniemodell	115
3.4.2	Modell der Misfits	116
3.4.3	Dimensionales Diskrepanzmodell	117
3.4.4	Sonderpädagogisches Modell der Erziehung und Bildung	118
3.5	Pädagogische Maßnahmen für Schüler mit Schüler mit Autismus-Spektrum- Störungen und hoher intellektueller Begabung	120
3.5.1	Studien zu pädagogischen Maßnahmen für Schüler mit Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung	121
3.5.2	Zusammenfassung pädagogischer Maßnahmen	123
3.6	Zusammenfassung und Ableitungen für die Studie	125
4	Integrative Modellentwicklung und Ableitung der Ziel- und Fragestellung	127
4.1	Integrative Modellentwicklung	127
4.2	Ableitung der Ziel- und Fragestellungen der Studie	132
5	Methoden	135
5.1	Untersuchungsdesign	135
5.1.1	Herleitung und Beschreibung des forschungsmethodischen Vorgehens	135
5.1.2	Anwendung von Gütekriterien quantitativer und qualitativer Forschung	138
5.2	Auswahl und Konstruktion der Forschungsinstrumente	142
5.2.1	Quantitative Forschungsinstrumente	142
5.2.2	Qualitative Forschungsinstrumente	152
5.3	Stichprobenkonstruktion	158
5.3.1	Inklusionskriterien	158
5.3.2	Rekrutierung der Stichprobe	159
5.4	Beschreibung der Datenerhebung	163
5.4.1	Überlegungen zur Gestaltung der Untersuchungs- und Interviewsituation	163
5.4.2	Interview- und Testdurchführung	166
5.5	Datenanalyse	168
5.5.1	Statistisch-quantitative Datenanalyse und Auswertung	168
5.5.2	Qualitative Datenanalyse	170
5.5.2.1	Grundlagen der qualitativen Auswertung	171
5.5.2.2	Vorgehen der qualitativen Auswertung	176

6	Ergebnisse	189
6.1	Beschreibung der Stichprobe und der schulischen Rahmenbedingungen	189
6.1.1	Stichprobeneigenschaften der Schüler und Rahmenbedingungen der Beschulung	190
6.1.2	Stichprobeneigenschaften der Eltern	199
6.1.3	Stichprobeneigenschaften der Lehrer	201
6.2.	Ergebnisse quantitativer Daten	203
6.2.1	Ergebnisse der Schülerbefragung	203
6.2.2	Ergebnisse der Elternbefragung	206
6.2.3	Ergebnisse der Lehrerbefragung	209
6.2.4	Gruppenvergleiche	217
6.2.4.1	Gruppenvergleich: Eltern und Lehrer	217
6.2.4.2	Gruppenvergleich: Schüler und Eltern	221
6.2.4.3	Gruppenvergleich: Eltern, Schüler und Lehrer	226
6.3	Ergebnisse qualitativer Analyse	229
6.3.1	Ergebnisse der qualitativen Analyse der Leitfadeninterviews	229
6.3.1.1	Codesystem Schüler	233
6.3.1.2	Codesystem Eltern	235
6.3.1.3	Codesystem Lehrer	238
6.3.2	Zusammenfassend-illustrativer Perspektivenvergleich	241
6.3.2.1	Gemeinsame Codes der Schüler, Eltern und Lehrer	243
6.3.2.2	Gemeinsame Codes der Eltern und Schüler	275
6.3.2.3	Gemeinsame Codes der Eltern und Lehrer	275
6.3.2.4	Einzelcodes der Eltern	278
6.3.2.5	Einzelcodes der Lehrer	280
6.3.3	Ergebnisse der offenen Fragen der „Fragebögen für Kinder und Jugendliche mit Autismus und hoher Begabung“	283
6.3.4	Extraktion und Modellierung von Ressourcen und Risikofaktoren aus qualitativen Daten	288
6.4	Trianguläre Zusammenfassung und Modellierung qualitativer und quantitativer Ergebnisse	291
7	Diskussion der Ergebnisse	295
7.1	Beantwortung der Forschungsfragen	296
7.2	Vergleich mit vorliegenden Forschungsbefunden	303
7.2.1	Einordnung triangulativer Forschungsbefunde	303
7.2.2	Einordnung quantitativer Forschungsbefunde	306
7.2.3	Einordnung qualitativer Forschungsbefunde	316
7.3	Methodenkritik	326
7.4	Schlussfolgerungen	329
7.4.1	Thesentransformation und Modellentwicklung	329
7.4.1.1	Thesentransformation	329
7.4.1.2	Modellentwicklung zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus und hoher intellektueller Begabung	330
7.4.3	Weiterer Forschungsbedarf	337
8	Zusammenfassung	341
9	Literatur	347
10	Abbildungs-, Tabellen- und Abkürzungsverzeichnis	381
11	Anhang	385

Abstract

Hintergrund: Durch die Ratifizierung der UN-Konvention „Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ der Vereinten Nationen (insbes. Artikel 24) und den abgeleiteten Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011 „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ (Sektertariat, 2011) vollziehen sich in Deutschland aktuell tiefgreifende schulstrukturelle Veränderungen und Weiterentwicklungen (sonder-) pädagogischer Unterstützungsstrukturen. Vor diesem Hintergrund und eingedenk steigender Prävalenzraten im Bereich der Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) sowie vorliegender Befunde zu ASS und hoher intellektueller Begabung ergeben sich besondere schulisch-pädagogische Notwendigkeiten. Eine erst geringe Basis an empirischen Arbeiten zu ASS und hoher intellektueller Begabung legt nahe, dass autistypische Ressourcen- und Problembereiche, die betroffene Schüler mit ASS und einer durchschnittlichen intellektuellen Begabung zeigen, auch bei Schülern mit ASS und einer hohen intellektuellen Begabung auftreten können (vgl. Burger-Veltmeijer, Minnaert & Van Houten-Van den Bosch, 2011; Foley Nicpon, Allmon, Sieck & Stinson, 2011). Bisher liegen keine Studien zur schulischen Situation von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) und hoher intellektueller Begabung vor. Dadurch fehlen Informationen zu spezifischen Problembereichen in der pädagogischen Förderung dieser Schülergruppe und Anhaltspunkte für adäquate pädagogische und strukturell-organisatorische Handlungsmöglichkeiten.

Fragestellung: Ziel der vorliegenden Studie ist es, die schulische Situation von Schülern mit ASS und hoher Begabung auf Grundlage des Resilienzparadigmas aus Sicht der Akteure Schüler, Eltern und Lehrer zu beschreiben. Dabei stellt sich insbesondere die Frage nach subjektiv relevanten schüler- und umweltbezogenen Ressourcen und Risikofaktoren im schulischen Entwicklungsprozess und in der aktuellen schulischen Situation. Zudem sollen allgemeine Determinanten der schulischen Situation, Entstehungsmechanismen genannter Problembereiche sowie abgeleitete Handlungsstrategien auf verschiedenen Schulstrukturebenen aufgedeckt werden.

Methodik: In einer explorativ angelegten Mixed-Method-Studie wurden 67 Probanden mit einer Fragebogenbatterie und in qualitativen Leitfadeninterviews zur schulischen Situation der fokussierten Klientel befragt. Zudem wurden Intelligenzdaten der Probanden erhoben. Zusätzlich wurden Daten aus Schulzeugnissen, aus Gutachten zur Begabungsdiagnostik und Informationen aus klinischen Diagnoseschreiben in die Studie einbezogen. 23 Schüler mit Autismus-Spektrum-Störung und hoher intellektueller Begabung (Alter: \bar{x} =13,4 Jahre [10;00-18;11]; Klasse: M= 7. [4.-12.]; IQ aus Vorbefunden: \bar{x} = 128,6 [\pm 8,6]; IQ im CFT-20R: \bar{x} = 127,2 [\pm 10,6]), ihre Eltern (n= 22) und ihre Lehrer/-innen (n= 22) konnten in die Studie eingeschlossen werden. Die 67 Fragebogenbatterien

wurden deskriptiv-statistisch, korrelations- und inferenzstatistisch ausgewertet. Mit 62 Probanden der Gesamtgruppe (92,5%; 23 Schüler, 22 Eltern, 17 Lehrer) konnten Leitfadeninterviews zur schulischen Situation geführt werden (face-to-face und telefonisch; insges. ca. 61 Std. Interviewmaterial). Die qualitative Datenauswertung erfolgte in einem zehnstufigen inhaltsanalytischen Prozess (u.a. durch das für die vorliegende Studie entwickelte Verfahren der „audiobasierten zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse“).

Ergebnisse: Die gewonnenen quantitativen Ergebnisdaten legen psychosoziale Auffälligkeiten in autistischem Persönlichkeitsbereich auch bei Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen und einer hohen allgemein intellektuellen Begabung nahe. Schüler sahen in der schulischen Situation insgesamt weniger Probleme als Lehrer und diese wiederum weniger als die Eltern. In qualitativen Ergebnisdaten finden sich gemeinsame Codes der Eltern, Schüler und Lehrer und gruppenspezifische Codes. Als Ressourcen werden in den Leitfadeninterviews u.a. die Kooperation und autistischem spezifische Aufklärung aller Beteiligten, die Haltung und das Verhalten der Mitschüler, die Haltung der Eltern der Mitschüler und die des Kollegiums, zeitweise Schulbegleitung, Anwendung von spezifischen Methoden und Nachteilsausgleichen sowie Hilfen durch externe Experten herausgestellt. Qualitative Befunde der vorliegenden Studie, die in anderen Studien noch nicht benannt wurden, sind u.a. der von den Lehrern herausgestellte Einfluss des Lehrerkollegiums, der übergreifend benannte Einfluss der Eltern der Mitschüler, der positive Effekt des Nutzens von Selbsthilfeeaktivitäten der Eltern sowie die Inhalte des Codes „Begabung und Begabtenförderung“. Die Ergebnisdaten der vorliegenden Studie wurden auf verschiedene Schulstrukturebenen bezogen und in eine trianguläre Ergebnismatrix auf Person- und Umweltebene eingeordnet.

Schlussfolgerungen: Für Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) und hoher intellektueller Begabung finden sich im schulischen Kontext spezifische schüler- und umweltbezogene Ressourcen. Es konnten jedoch auch (z.T. schwerwiegende) Problembereiche und Risikofaktoren identifiziert werden. Dies impliziert die Notwendigkeit von spezifischen pädagogischen Maßnahmen und strukturellen Hilfen auch bei Schülern mit ASS und hoher intellektueller Begabung. Aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie wurde ein komplexes Modell zur schulischen Situationsanalyse und Förderung von Schülern mit ASS und hoher intellektueller Begabung abgeleitet, das praktisch angewendet und modulspezifisch evaluiert werden sollte. Die herausgearbeiteten schulstrukturebenenbezogenen pädagogischen Interventionen sollten individualisiert, modellgeleitet und systematisch Anwendung finden. Dabei sollten immer sowohl begabungsspezifische Ressourcen als auch autistischem spezifische Problembereiche adressiert werden. Interventionen sollten auf allen relevanten Schulstrukturebenen geplant werden.

Einleitung

Die vorliegende Studie, *„Ich verstehe sie falsch und sie verstehen mich falsch - Die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung- Eine explorative Mixed-Method-Studie“*, wird vor dem Hintergrund vorliegender Forschungsbefunde zu der fokussierten Schülergruppe und aktueller schulpolitischer Entwicklungen konzipiert. Sie trägt so den Notwendigkeiten schulstruktureller Veränderungen und Entwicklungen (sonder-)pädagogischer Unterstützungsstrukturen Rechnung, die sich aktuell durch die UN-Konvention „Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (insbes. Artikel 24; Vereinte Nationen, 2006; Abschnitt 1.8.1.2) und den abgeleiteten Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011 „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ (Sektertariat, 2011) vollziehen. Die Studie wird zudem geleitet von steigenden Prävalenzraten (Abschnitt 1.2) im Bereich der Schüler¹ mit Autismus-Spektrum-Störungen und durch die in den vergangenen Jahren vermehrt vorliegenden Befunde zu Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) und hoher intellektueller Begabung (Abschnitt 3.2).

In öffentlichen Medien wird vielfach simplifizierend von einem Zusammenhang von Autismus und Hochbegabung gesprochen (z.B. Höfer & Röckenhaus, 2006; Paulsen, 2004; Sambuchi & Hansen, 2007; Steinberger, 2006; Winner, 2003), ohne dass auf Grundlage von empirischen Daten einzuschätzen wäre, wie hoch der Anteil von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) mit einer hohen Begabung tatsächlich ist. Trotz der populären Annahme einer Schnittmenge zwischen ASS und hoher Begabung mangelt es an Forschungsarbeiten zur schulischen Situation und an pädagogischen Konzepten zur Förderung von Schülern mit ASS und hoher (intellektueller) Begabung.

Von einigen Autoren wird eine kognitive Kompensation der Autismussymptomatik („Camouflage-Effekt“; Burger-Veltmeijer, Minnaert & Van Houten-Van den Bosch, 2011) durch hohe intellektuelle Begabung vermutet, die sich durch einige Forschungsbefunde zu erhärten scheint: So scheint eine gute Entwicklungsprognose („Outcome“) mit gutem intellektuellem Niveau assoziiert zu sein (Cederlund, Hagberg, Billstedt, Gillberg & Gillberg, 2008; Duketis, 2011). Poustka und Bölte (2007) beschreiben eine Intelligenzabhängigkeit der Autismussymptomatik. Eaves und Ho

¹ In der vorliegenden Arbeit wird zur besseren Lesbarkeit ausschließlich das Maskulinum verwendet. Die weibliche Form ist stets mitzudenken.

(1997) berichten von einem positiven Zusammenhang von Intelligenz auf die Art der Beschulung und den Schulerfolg. Vogeley und Lehnhardt (2008, S. 61) berichten über überdurchschnittlich begabte bis hochintelligente erwachsene Personen mit Autismus, „die die Schule häufig mit gutem Erfolg absolvierten und vermutlich aus diesem Grund bisher nicht diagnostiziert wurden.“ Auf Grundlage dieser Befunde könnte angenommen werden, dass Schüler mit ASS und hoher intellektueller Begabung durch kognitive Kompensationsmechanismen vergleichsweise wenige Probleme im schulischen Setting haben könnten.

In Studien, die Menschen mit ASS und hoher intellektueller Begabung systematisch untersuchen, finden Foley Nicpon, Doobay und Assouline (2010), Foley Nicpon, Assouline, Amend und Schuler (2010), Assouline und Foley Nicpon (2009) und Huber (2007) jedoch z.T. schwerwiegende Probleme in sozial-adaptiven Bereichen, die denen von Menschen mit ASS und durchschnittlicher intellektueller Begabung in ihrer Intensität ähneln oder gleichen können. Durch eine hohe intellektuelle Begabung scheinen zumindest nicht bei allen Schülern mit ASS autistmustypische Probleme kognitiv kompensiert zu werden.

Erste größere deutschsprachige Studien zur schulischen Situation von Schülern mit ASS (Demes, 2011b; Trost, 2010) stützen internationale Befunde zur autistmuspezifischen Schulforschung, nach denen Schüler mit ASS spezifische Problembereiche in der Schule aufweisen und vielfach besonderer schulischer Bedingungen bedürfen.

Es stellt sich die Frage, wie sich die schulische Situation und Entwicklung für Schüler mit ASS und hoher intellektueller Begabung gestaltet. Die vorliegende Studie ist die erste dem Autor bekannte Studie, die explizit die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen und einer hohen allgemein intellektuellen Begabung untersucht. Ziel der Studie ist es, die schulische Situation von Schülern mit ASS und hoher Begabung aus Sicht der Akteure Schüler, Eltern und Lehrer zu beschreiben und spezifische Ressourcen und Problembereiche auf mehreren Strukturebenen abzuleiten.

Im ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit (Kap. 1) werden Grundlagen zu Autismus-Spektrum-Störungen vorgestellt, bevor auf Strukturen und Forschungsbefunde der schulischen Situation von Schülern mit ASS eingegangen wird. Dabei werden insbesondere autistmuspezifische schulische Bedürfnis- und Problemlagen herausgestellt. Da Autismus-Spektrum-Störungen als tiefgreifende Entwicklungsstörungen die gesamte Persönlichkeitsentwicklung mitbeeinflussen und autistmustypische Problembereiche auch bei Schülern mit ASS und hoher intellektueller Begabung auftreten, wird der Darstellung autistmuspezifischer Besonderheiten im schulischen Kontext ein

größerer Teil der Arbeit eingeräumt als denen, die durch eine hohe intellektuelle Begabung moderiert sein können.

In einem Kapitel zur intellektuellen Begabung (Kap. 2) werden Theorien und Begriffe der Begabtenforschung und der Begabtenförderung beleuchtet. Dabei wird u.a. auf psychosoziale Problembereiche hochbegabter Schüler und spezifische Maßnahmen der pädagogischen Förderung eingegangen, um diese als Grundlage für die schulische Situationsbeschreibung von Schülern mit ASS und hoher intellektueller Begabung zu verwenden.

Der aktuelle Forschungsstand im Bereich Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung wird in einem weiteren Abschnitt (Kap. 3) dargelegt. Es werden verschiedene Modelle vorgestellt, die Erklärungsansätze für akademische und psychosoziale Probleme von Menschen mit ASS und hoher intellektueller Begabung bieten. Zudem werden vorliegende Vorschläge der pädagogischen Förderung der fokussierten Schülergruppe zusammengefasst.

Auf Grundlage des Resilienzparadigmas, vorgestellter spezifischer Modelle und vorliegender Forschungsbefunde zu Schülern mit ASS und hoher intellektueller Begabung wird ein „Integrativ-theoretisches Modell schulischer Entwicklung“ (IMSE) entwickelt (Kap. 4). Das IMSE wird als theoretischer Hintergrund für Ziel- und Fragestellungen der vorliegenden Studie verwendet.

Aufgrund der geringen Dichte vorliegender Forschungsbefunde zur schulischen Situation von Kindern und Jugendlichen mit ASS und einer hohen allgemein intellektuellen Begabung und aufgrund der relativen Seltenheit der fokussierten Gruppe wird für die Studie ein exploratives Mixed-Method-Design entworfen. Dieses Forschungsdesign vereint qualitative und quantitative Forschungs-, Auswertungs- und Darstellungsmethoden und strebt eine Ergebnistriangulation an. Eine umfangreiche Methodenbeschreibung (Kap. 5) dient der Einhaltung von Standards in der qualitativen Forschung (v.a. dem Standard der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der einzelnen Forschungsschritte). Eine Stichprobe von 67 Probanden (23 Schüler, 22 Eltern, 22 Lehrer) wird mit einer quantitativen Fragebogenbatterie und z.T. mit qualitativen Leitfadeninterviews befragt. Für die Auswertung wird in einem zehnstufigen inhaltsanalytischen Prozess, u.a. das für die vorliegende Studie entwickelte Verfahren der „audiobasierten zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse“ verwendet.

Im Ergebnisteil der vorliegenden Studie (Kap. 6) werden quantitative und qualitative Ergebnisdaten präsentiert. Quantitative Ergebnisse werden durch Abbildungen und Tabellen veranschaulicht. Qualitative Ergebnisse werden in Codesystemen systematisiert und als probandengruppenübergreifende und spezifische Codes beschrieben. Die qualitativen Ergebnisdaten werden auf verschiedene Schulstrukturebenen bezogen und in eine Matrix aus Ressourcen und

Risikofaktoren auf Person- und Umweltebene eingeordnet. Aus den Ergebnissen quantitativer und qualitativer Daten wird eine Trianguläre Ergebnismatrix generiert, die eine schulsystemebenenbezogene Einordnung der Befunde vornimmt.

Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund vorliegender Forschungsbefunde (Kap. 7) diskutiert. Aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie wird die Möglichkeit der spezifischen Hypothesenbildung abgeleitet. Zudem werden aus den Ergebnissen zwei komplexe Modelle zur schulischen Situation und Förderung von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher Begabung abgeleitet, die Elemente anderer autismus- und begabungsspezifischer Modellvorstellungen integrieren („Integratives Prozessmodell zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus und hoher Begabung“ und „Basismodell zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus und hoher Begabung“). Aus den Ergebnissen und aus forschungsmethodischen Limitierungen der vorliegenden Studie ergeben sich Hinweise für die weitere Forschung, die abschließend beschrieben werden.

Die vorliegende Studie wird getragen von der Hoffnung, die aktuell wenig beachtete Gruppe von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung in den Fokus der Forschungstätigkeit und der pädagogischen Aufmerksamkeit zu bringen.

Zudem soll diese Arbeit einen Beitrag zur notwendigen Theoriebildung in der schulisch-pädagogischen Förderung von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen liefern.

1 Autismus-Spektrum-Störungen

In diesem Abschnitt werden grundlegende Aspekte von Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) beschrieben. Dazu wird auf Begriffe und geschichtliche Einordnungen, Epidemiologie, Prävalenz Klassifikation von Autismus-Spektrum-Störungen, diagnostische Kriterien und Symptomatik sowie auf Ätiologie, neuropsychologische und psychiatrische Befunde eingegangen. Abschließend werden Möglichkeiten der therapeutischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen erwähnt.

1.1 Begriffe und geschichtlicher Abriss

Ein geschichtlicher Überblick versucht im folgenden Abschnitt abrissartig die wichtigsten begriffs- und syndromgeschichtlichen Aspekte zu Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) zusammenzufassen.

Der Begriff „Autismus“ leitet sich von dem lateinischen Wort „autos“ für „Selbst“ ab. Er wurde erstmals von Bleuler (1911) in seiner Schrift „Dementia Praecox oder Gruppe der Schizophrenien“ in die wissenschaftliche Diskussion eingeführt. Bleuler beschreibt mit Autismus ein Symptom schizophrener Patienten. Dieses ist v. a. durch sozialen Rückzug der Betroffenen charakterisiert und muss deutlich von dem heute verwendeten Autismusbegriff abgegrenzt werden (Kumbier et al., 2009).

Als Erstbeschreiber der heutigen Autismus-Spektrum-Störungen gelten Leo Kanner (1896-1981) (Kanner, 1943) und Hans Asperger (1906-1980) (Asperger 1938, 1944). Beide nahmen in ihren Arbeiten den begrifflichen Neologismus Bleulers (1911) auf.

Leo Kanner beschrieb in dem Artikel „Autistic Disturbances of Affective Contact“ in der Zeitschrift „The Nervous Child“ (1943) elf Patienten im Alter von zwei bis acht Jahren, die spezifische Auffälligkeiten in der sozialen Interaktion mit ihrer Umwelt zeigten. Er verwendet den Begriff Autismus unter Rückgriff auf Bleuler (1911), ohne dies jedoch explizit anzugeben.

Kanner benennt als Kernmerkmal der von ihm geschilderten Fälle die von Geburt an bestehende Unfähigkeit, sich Personen zuzuwenden und sich in sozialen Situationen normgerecht zu verhalten (vgl. Sinzig, 2011).

The outstanding, 'pathognomonic', fundamental disorder is the children's inability to relate themselves in the ordinary way to people and situations from the beginning of life. Their parents referred to them as having always been 'self-sufficient'; 'like in a shell'; 'happiest when left alone'; 'acting as if people weren't there'; 'perfectly oblivious to everything about him'; 'giving the impression of silent wisdom'; 'failing to develop the usual amount of social awareness'; 'acting almost as if hypnotized'. This is not, as in schizophrenic children or adults, a departure from an initially present relationship; it is not a "withdrawal" from formerly existing participation“. There is from the start an

extreme autistic aloneness that, whenever possible, disregards, ignores, shuts out anything that comes to the child from the outside. (Kanner, 1943, S. 242).

Hans Asperger, der Erstbeschreiber des nach ihm benannten Syndroms, stellte am 03.10.1938 in einem Vortrag an der Heilpädagogischen Abteilung der Wiener Universitätsklinik erstmals die Symptomatik der "autistischen Psychopathen", anhand eines Fallbeispiels vor. Der Vortrag wurde 1938 als „Das psychisch abnorme Kind“ in der Wiener Klinischen Wochenzeitschrift veröffentlicht (Asperger, 1938). Asperger beschreibt in dem Artikel ein Kind, das den Merkmalen des geschilderten Typus entspricht, den er später in seiner bekannten Publikation (Asperger 1944) umfassender beschreibt (vgl. Schirmer, 2002, 2003). 1944 veröffentlicht Asperger den Artikel zu seiner Habilitationsschrift „Die ‚Autistischen Psychopathen‘ im Kindesalter“ in der Zeitschrift „Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten“. Er beschreibt darin vier Kinder im Alter zwischen 5 und 11 Jahren, die er als „Autistische Psychopathen“ bezeichnet (Asperger, 1944). „In dem Bemühen, jene Grundstörung zu finden und begrifflich zu fassen, von der aus die Persönlichkeit dieser Gruppe abartiger Kinder durchorganisiert erscheint, haben wir die Bezeichnung Autistische Psychopathen gewählt.“ (Asperger 1944, S. 84) Explizit bezieht er sich auf die Schrift Bleulers (1911), grenzt seine Fälle jedoch von der Schizophrenie ab (vgl. Asperger, 1944). Die Prognose im weiteren Leben sieht Asperger (1944) abhängig von der Intelligenz der Betroffenen. Da die „soziale Einordnung dieser Menschen äußerst schwierig ist“ (S. 132), ist es um die soziale Integration „meist recht traurig bestellt.“ (S. 132) „Anders aber ist es mit den intellektuell intakten, besonders natürlich mit den überdurchschnittlich gescheiten Autistischen Psychopathen.“ (Asperger, 1944, S. 132)

Obwohl das Asperger-Syndrom nach ihm benannt wurde, entsprechen die von ihm beschriebenen Kinder nicht genau den heutigen Diagnosekriterien für das Asperger-Syndrom nach ICD-10 und DSM-IV (siehe dazu Abschnitt 1.4). Dies zeigte eine retrospektive Untersuchung seiner Fälle (vgl. Hippler & Klicpera, 2003a, 2003b, 2005). Kanner (1943) und Asperger (1938, 1944) äußerten beide die Vermutung, die von ihnen beschriebenen Kinder seien von hoher Intelligenz. Misibov, Shea und Adams (2001) relativieren dieses Urteil aufgrund des hohen sozio-ökonomischen Status der damaligen Populationen.

Während sich Kanners Arbeit im englischsprachigen Raum sehr schnell verbreitete und zu vielfältiger Forschungsarbeit anregte (vgl. Mesibov, Shea & Adams, 2001), blieb Aspergers Arbeit durch den Zweiten Weltkrieg und die Sprachbarriere vorerst unbekannt und wurde nur im deutschsprachigen Raum rezipiert.

Die ersten formellen Diagnosekriterien für den von Kanner (1943) beschriebenen Frühkindlichen Autismus wurden 1956 durch Kanner und Eisenberg veröffentlicht (Kanner & Eisenberg, 1956).

Rutter (1978) erweiterte die Nomenklatur um die synonym zu verstehenden Begriffe „autism“, „infantile autism“ und „childhood autism“ und er entwickelte detaillierte Diagnosekriterien (vgl. Blaxill, 2004; Wolf, 2004).

Wing und Gould (1979) beschrieben in einer epidemiologischen Untersuchung die unterschiedlichen Erscheinungsformen des Autismus und schlugen eine Triade autistischer Störungen vor, die sich in den symptomatischen Problemen in der sozialen Interaktion, in der Kommunikation und in der Sprache sowie durch stereotypes und repetitives Verhalten äußert (vgl. Mesibov, Shea & Adams, 2001). Wing und Gould (1979) entwickelten das Konzept eines Kontinuums innerhalb der Diagnose Autismus, das sich durch unterschiedliche Ausprägung der Symptomatik und Intelligenzleistungen kennzeichnet (vgl. auch Wing, 1988). Ihre konzeptuellen Überlegungen führten zu der heute in der wissenschaftlichen Literatur verwendeten Begriff der „Autismus-Spektrum-Störungen“ (Bernard-Opitz, 2005) und dem neueren Begriff der „autism spectrum conditions“ (Bölte & Hallmayer, 2011).

Lorna Wing fasste 1981 Aspergers Arbeit zusammen und ergänzte sie mit eigenen Fällen (Wing, 1981). Mit diesem englischsprachigen Artikel in der Zeitschrift „Psychological Medicine“ wurde das Asperger-Syndrom auch international bekannt. In Folge dieser Veröffentlichung setzte eine hohe Forschungstätigkeit zum Asperger-Syndrom und High Functioning Autismus ein (vgl. Mesibov, Shea & Adams, 2001; Poustka, 2009). Uta Frith übersetzte 1991 (Frith, 1991) Aspergers Artikel von 1944 in die englische Sprache.

Die Bezeichnungen „Low-„ und „High Functioning Autismus“ (DeMyer, Hingtgen & Jackson, 1981; Sinzig, 2011) versuchten im englischsprachigen Raum eine Einteilung in durchschnittliche und unterdurchschnittliche intellektuelle Leistungsfähigkeit zu beschreiben, bevor das Asperger-Syndrom als Diagnose bekannt wurde (vgl. Bartak & Rutter, 1976; Yirmiya and Sigman, 1991; Mesibov, Shea & Adams, 2001); sie werden aktuell v.a. deskriptiv verwendet (Bölte, 2009a). Bölte und Poustka (2005b), Blaxill (2004), Remschmidt und Kamp-Becker (2006) und Sinzig (2011) geben eine Übersicht über die Veränderung der autissmuspezifischen Nomenklatur. Für weitere und tiefer gehende Informationen zu geschichtlichen Aspekten sei auf Kumbier, Haack, Herpertz (2008), Kumbier, Domes, Herpertz-Dahlmann, Herpertz (2009), Neumärker (2003), Remschmidt und Kamp-Becker (2006), Schirmer (2002, 2003) und Wolff (2004) verwiesen.

1.2 Epidemiologie und Prävalenz

Das Vorkommen von Autismus-Spektrum-Störungen (ASS), die Prävalenz, beschreibt, bei wie vielen Menschen in der Bevölkerung eine Diagnose aus dem Formenkreis des Autismus zu erwarten

ist. Die epidemiologischen Studien der letzten Jahre weisen übergreifend höhere Prävalenzraten aus als noch vor 10 - 20 Jahren angenommen wurde (Fombonne, 2003). Ein Grund für die Zunahme der Diagnose, von der als „Epidemie des Autismus“ (Fombonne, 1999; Bölte & Poustka, 2005b.) gesprochen wurde, mag in der geschichtlichen Entwicklung und Erweiterung des Autismusbegriffs zu finden sein. Als weitere Gründe können eine breitere öffentliche Wahrnehmung und bessere, validere Diagnoseinstrumente genannt werden (vgl. Bölte & Poustka, 2005b). Zudem werden vermehrt auch Kinder ohne eine geistige Behinderung diagnostiziert (California Department of Developmental Services, 2003; Cavagnaro et al., 2007).

In einer Übersichtsarbeit zu 32 epidemiologischen Studien findet Fombonne (2003) für den Frühkindlichen Autismus Prävalenzraten von 0,7:10.000 bis 72,6:10.000. Er unterteilt die gefundenen Studien in ältere, die zwischen 1966 und 1991 durchgeführt wurden, und neuere Studien, die von 1992 bis 2001 veröffentlicht wurden. Ältere Studien wiesen einen Median von 4,4: 10.000 aus. Bei neueren Studien fand er eine mittlere Prävalenz von 12,7:10.000. Nach Durchsicht aller Studien schließt er für den Frühkindlichen Autismus auf eine Prävalenz von 10:10.000 als „Arbeitsgröße“ (vgl. auch Fombonne, 2005a, 2005b). In einer weiteren Übersichtsarbeit berichten Williams, Higgins und Brayne (2006) für den Frühkindlichen Autismus eine Prävalenz von 7,1 auf 10.000 und von 20,0 auf 10.000 für alle ASS. In Nord-Finnland wurde für den Frühkindlichen Autismus eine mittlere Prävalenz von 5,6:10.000 gefunden, wobei die Gruppe der 15- bis 18jährigen mit 6,1 von 10.000 niedrigere und Kindern von fünf bis sieben Jahren mit 20,7 auf 10.000 höhere Prävalenzraten aufwiesen (vgl. Kielinen, 2005).

Für das Asperger-Syndrom liegen nur wenige Studien vor, die reliable Daten liefern (Fombonne & Tidmarsh, 2003). Fombonne (2003) gibt eine zurückhaltende Schätzung von 2,5: 10.000 für das Asperger-Syndrom an. Er geht von einem Verhältnis von ca. 4:1 zum Frühkindlichen Autismus aus. Fombonne und Tidmarsh (2003) finden bei einer Durchsicht der epidemiologischen Studien zum Asperger-Syndrom sehr große Differenzen mit Prävalenzraten zwischen 0,3 und 48,4 auf 10.000. Sie schließen noch zurückhaltender als Fombonne (2003) auf eine Prävalenz von 2: 10.000 für das Asperger-Syndrom, wobei sie ein ähnliches Verhältnis von Frühkindlichem Autismus und Asperger-Syndrom zugrunde legen (4:1).

Mit Fombonne (2003) und Tidmarsh und Volkmar (2003) kann für alle Tiefgreifenden Entwicklungsstörungen eine Prävalenz von 27,5:10.000 angenommen werden. Die korrespondierenden Prävalenzangaben wären für den Frühkindlichen Autismus 10:10.000, für die nicht näher bezeichnete Tiefgreifende Entwicklungsstörung (PDD-NOS) 15: 10.000 und für das Asperger Syndrom 2,5:10.000. In neueren Studien finden sich in Übereinstimmung mit Fombonne

(2003, 2009) Tiedmarsh und Volkmar (2003) sowie Williams, Higgins und Brayne (2006) höhere Prävalenzangaben. Chakrabarti und Fombonne finden 2005 in Stafford, England, eine Prävalenz von 58,7 auf 10.000 für alle Tiefgreifenden Entwicklungsstörungen. Sie geben dabei 22,0 auf 10.000 für Frühkindlichen Autismus und 36,7 auf 10.000 für andere Autismus-Varianten an. Fombonne, Zakarian, Bennett, Meng und McLean-Heywood (2006) finden in einer Studie in Quebec (Kanada) Werte von 21,6:10.000 für Autistische Störung, 10,1:10.000 für Asperger-Syndrom und 32,8:10.000 für PDD-NOS. Für alle Tiefgreifenden Entwicklungsstörungen ermitteln sie 64,9:10.000. Ähnlich hohe Prävalenzraten konnten auch in anderen aktuellen Studien gefunden werden (vgl. Williams, Higgins & Brayne, 2006; Fombonne, 2005b, 2009).

Eine zusammenfassende Beurteilung des Vorkommens von ASS und ihrer Subdiagnosen ist aufgrund der unterschiedlichen Methodik der vorliegenden Studien schwer zu treffen. Diagnosekriterien, Alter der Stichprobe sowie städtische, ländliche und geografische Lage scheinen die Ergebnisse der Studien zu beeinflussen. Allgemein ist eine deutliche Zunahme der Prävalenzangaben in den letzten Jahren zu verzeichnen (vgl. Williams, Higgins & Brayne, 2006). Dieser Trend ist international zu beobachten und konnte auch für europäische Staaten nachgewiesen werden (vgl. Europäische Kommission, 2005).

Die Geschlechterverteilung von ASS fällt deutlich zugunsten der männlichen Betroffenen aus. Fombonne (2003) fand in 29 Studien Angaben von 1,3:1 bis 10:1. Als mittleres Verhältnis gibt Fombonne (2003) 4,3 männliche auf eine weibliche Betroffene an.

Betrachtet man das intellektuelle Funktionsniveau, so ergibt sich für die Gruppe der durchschnittlich begabten ein Verhältnis von 5,75:1 und für autistische Menschen mit geistiger Behinderung ein Geschlechterverhältnis von 1,9: 1. Trotz unterschiedlicher Angaben in den verschiedenen Studien wird übergreifend von einem größeren Teil der Betroffenen männlichen Geschlechts berichtet.

1.3 Klassifikation von Autismus-Spektrum-Störungen

In Europa und speziell in Deutschland wird die "Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme" ("International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems"; ICD- 10) von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) (Dilling, Mombour & Schmidt, 2008) zur Klassifikation psychischer Störungen verwendet. Im amerikanischen Raum wird vielfach das Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV, Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen; Saß, Wittchen & Zaudig, 2003), ein Klassifikationssystem der American Psychiatric Association (Amerikanische Psychiatrische Vereinigung), verwendet (vgl. Bölte, 2009a). Die ICD-10 wird in Deutschland nach

Sozialgesetzbuch (§§ 295 und 301 SGB V) obligatorisch zur Verschlüsselung von Diagnosen in der ambulanten und stationären Versorgung eingesetzt. Daher wird sich hier vor allem auf die Klassifikation der ICD-10 (Dilling, Mombour & Schmidt, 2008) bezogen.

In der ICD-10 werden ASS als tiefgreifende Entwicklungsstörung mit dem Schlüssel F84 im Kapitel V (Psychische und Verhaltensstörungen) (F00-F99) unter den Entwicklungsstörungen (F80-F89) angegeben.

Tiefgreifende Entwicklungsstörungen, zu denen alle ASS gezählt werden, werden in der ICD-10 allgemein beschrieben. Die Gruppe der Tiefgreifende Entwicklungsstörungen ist gekennzeichnet durch qualitative Abweichungen in den wechselseitigen sozialen Interaktionen und Kommunikationsmustern und durch ein eingeschränktes, stereotypes, sich wiederholendes Repertoire von Interessen und Aktivitäten. Die genannten qualitativen Auffälligkeiten sind dabei in allen Situationen ein grundlegendes Funktionsmerkmal des betroffenen Kindes (vgl. Dilling, Mombour & Schmidt, 2008).

Bölte (2009a) gibt eine Übersicht über unterschiedliche Bezeichnungen der tiefgreifenden Entwicklungsstörungen (TE) und Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) sowie Entsprechungen der Diagnosen in den Klassifikationssystemen ICD-10 und DSM-IV-TR, die in Tabelle 1 wiedergegeben werden (vgl. auch Poustka, Bölte, Feineis-Matthews & Schmötzer, 2008; Tiedmarsh & Volkmar, 2003; Sinzig, 2011). In dieser Studie soll sich der Darstellung von Bölte (2009a, S. 37) bezüglich des Umfangs von Störungsbildern im Autismus-Spektrum angeschlossen werden.

Tab. 1: Klassifikation von Autismus-Spektrum-Störungen nach Bölte (2009a, S. 37)

ICD-10 (Diagnoseschlüssel)	DSM-IV-TR (Diagnoseschlüssel)
ASS	ASS
Frühkindlicher Autismus (F84.0)	Autistische Störung (299.00)
Asperger-Syndrom (F84.5)	Asperger Störung (299.80)
Atypischer Autismus (F84.1) nicht näher bezeichnete tiefgreifende Entwicklungsstörung (F84.9) sonstige tiefgreifende Entwicklungsstörung (F84.8)	nicht näher bezeichnete tiefgreifende Entwicklungsstörung (NNB-TE, 299.80)
andere TE	andere TE
Rett Syndrom (F84.2)	Rett Störung (299.80)
andere desintegrative Störung des Kindesalters (F84.3) (Heller-Syndrom)	Desintegrative Störung des Kindesalters (299.10)
Überaktive Störung mit Intelligenzminderung und Bewegungsstereotypien (F84.4)	(keine Entsprechung im DSM-IV-TR)

Der in dieser Arbeit verwendete Begriff der „Autismus-Spektrum-Störungen“ wurde mit der Veröffentlichung von Bernard-Opitz (2005) in Deutschland populär, die den englischen Terminus „autism spectrum disorders“ so übersetzt verwendete. Neuere deutschsprachige Veröffentlichungen (Bölte, 2009a; Freitag, 2008; Enders & Noterdaeme, 2010; Gundelfinger & Steinhausen, 2010; Bernard-Opitz & Häußler, 2010; Kamp-Becker & Bölte, 2011; Matzies, 2010; Schuster, 2010) verwenden durchgängig diese Terminologie. Da in dieser Arbeit auf betroffene Schüler im Bereich der ASS mit hoher allgemein intellektueller Begabung fokussiert wird, sind diagnostisch vor allem das Asperger-Syndrom und der sog. „High-Functioning-Autismus“ (HFA) von Bedeutung. Die Abgrenzung von High-Functioning-Autismus und dem Asperger-Syndrom ist strittig (z.B. Fitzgerald & Corvin, 2001; Ghaziuddin, Butler, Tsai & Ghaziuddin, 1994; Ghaziuddin & Gerstein, 1996; Klin & Volkmar, 2003; Klin, Volkmar, Sparrow, Cicchetti & Rourke, 1995; Miller & Ozonoff, 2000; Ozonoff, Rogers & Pennington, 1991, Ozonoff, South & Miller, 2000; Ozonoff & Griffith, 2000 und Rühl, Bölte, Poustka, 2001). Mit Rühl, Bölte und Poustka (2001) kann zusammenfassend gesagt werden, dass eine klare Abgrenzung beider Störungsbilder neuropsychologisch nicht vorgenommen werden kann. Bei der Überarbeitung der DSM-IV (Saß, Wittchen & Zaudig, 2003) in das DSM-V könnte die Diagnose Asperger-Syndrom, wie auch andere Subdiagnosen von Autismus-Spektrum-Störungen, zukünftig zugunsten einer übergreifenden Kategorie von Autismus-Spektrum-Störungen wegfallen (vgl. z.B. Ghaziuddin, 2010; Kamp-Becker & Bölte, 2011). Asperger-Syndrom und High-Functioning-Autismus werden daher in dieser Arbeit vereinfachend als gleiche Störungsbilder behandelt und als Autismus-Spektrum-Störungen beschrieben.

Für weitergehende Informationen zu aktuellen klassifikatorischen Fragen siehe Bölte (2009a), Sinzig (2011), Volkmar und Klin (2005) und Wing (2005). Zur Diskussion über die Eigenständigkeit des Asperger-Syndroms siehe Klin und Volkmar (2003) sowie Ozonoff und Griffith (2000).

1.4 Diagnostische Kriterien

Die diagnostischen Kriterien, die gleichzeitig die symptomatologischen Erscheinungsformen von ASS verdeutlichen, werden nach der Weltgesundheitsorganisation (2010) in folgenden Übersichten wiedergegeben (vgl. auch Freitag, 2008). Vorgestellt werden die Diagnosekriterien für den Frühkindlichen Autismus (F84.0; Abb. 1) und das Asperger-Syndrom (F84.5; Abb. 2).

Diagnosekriterien Frühkindlicher Autismus (F84.0)

- A. Vor dem dritten Lebensjahr manifestiert sich eine auffällige und beeinträchtigte Entwicklung in mindestens einem der folgenden Bereiche:
1. rezeptive oder expressive Sprache, wie sie in der sozialen Kommunikation verwandt wird
 2. Entwicklung selektiver sozialer Zuwendung oder reziproker sozialer Interaktion
 3. funktionales oder symbolisches Spielen.
- B. Insgesamt müssen mindestens sechs Symptome von 1., 2. und 3. vorliegen, davon mindestens zwei von 1. und mindestens je eins von 2. und 3.:
1. Qualitative Auffälligkeiten der gegenseitigen sozialen Interaktion in mindestens zwei der folgenden Bereiche:
 - a. Unfähigkeit, Blickkontakt, Mimik, Körperhaltung und Gestik zur Regulation sozialer Interaktionen zu verwenden
 - b. Unfähigkeit, Beziehungen zu Gleichaltrigen aufzunehmen, mit gemeinsamen Interessen, Aktivitäten und Gefühlen (in einer für das geistige Alter angemessenen Art und Weise trotz hinreichender Möglichkeiten)
 - c. Mangel an sozio-emotionaler Gegenseitigkeit, die sich in einer Beeinträchtigung oder devianten Reaktion auf die Emotionen anderer äußert; oder Mangel an Verhaltensmodulation entsprechend dem sozialen Kontext; oder nur labile Integration sozialen, emotionalen und kommunikativen Verhaltens
 - d. Mangel, spontan Freude, Interessen oder Tätigkeiten mit anderen zu teilen (z. B. Mangel, anderen Menschen Dinge, die für die Betroffenen von Bedeutung sind, zu zeigen, zu bringen oder zu erklären).
 2. Qualitative Auffälligkeiten der Kommunikation in mindestens einem der folgenden Bereiche:
 - a. Verspätung oder vollständige Störung der Entwicklung der gesprochenen Sprache, die nicht begleitet ist durch einen Kompensationsversuch durch Gestik oder Mimik als Alternative zur Kommunikation (vorausgehend oft fehlendes kommunikatives Geplapper)
 - b. relative Unfähigkeit, einen sprachlichen Kontakt zu beginnen oder aufrechtzuerhalten (auf dem jeweiligen Sprachniveau), bei dem es einen gegenseitigen Kommunikationsaustausch mit anderen Personen gibt
 - c. stereotype und repetitive Verwendung der Sprache oder idiosynkratischer Gebrauch von Worten oder Phrasen
 - d. Mangel an verschiedenen spontanen Als-ob-Spielen oder (bei jungen Betroffenen) sozialen Imitationsspielen.
 3. Begrenzte, repetitive und stereotype Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten in mindestens einem der folgenden Bereiche:
 - a. umfassende Beschäftigung mit gewöhnlich mehreren stereotypen und begrenzten Interessen, die in Inhalt und Schwerpunkt abnorm sind, es kann sich aber auch um ein oder mehrere Interessen ungewöhnlicher Intensität und Begrenztheit handeln
 - b. offensichtlich zwanghafte Anhänglichkeit an spezifische, nicht funktionale Handlungen oder Rituale
 - c. stereotype und repetitive motorische Manierismen mit Hand- und Fingerschlagen oder Verbiegen, oder komplexe Bewegungen des ganzen Körpers
 - d. vorherrschende Beschäftigung mit Teilobjekten oder nicht funktionalen Elementen des Spielmaterials (z. B. ihr Geruch, die Oberflächenbeschaffenheit oder das von ihnen hervorgebrachte Geräusch oder ihre Vibration).
- C. Das klinische Bild kann nicht einer anderen tiefgreifenden Entwicklungsstörung zugeordnet werden, einer spezifischen Entwicklungsstörung der rezeptiven Sprache (F80.2) mit sekundären sozio- emotionalen Problemen, einer reaktiven Bindungsstörung (F94.1), einer Bindungsstörung mit Enthemmung (F94.2), einer Intelligenzminderung (F70-F72), mit einer

Abb. 1: Diagnosekriterien Frühkindlicher Autismus (ICD-10: F84.0) nach Weltgesundheitsorganisation (2010, S. 294 ff)

Für das Asperger-Syndrom existieren neben den in Abbildung 2 genannten Klassifikationssystemen der ICD-10 und DSM-IV-TR noch andere Versuche der Kriterienbildung (Gillberg & Gillberg, 1989; Klin, Pauls, Schultz & Volkmar, 2005; Szatmari, Bartolucci & Bremner, 1989).

Detaillierte Informationen zur Kriterien und Diagnostik von ASS für den deutschsprachigen Raum können u.a. bei Bölte (2009a, 2010), Bölte und Poustka (2005a), Freitag (2008), Kamp-Becker, Duketis, Sinzig, Poustka und Becker (2010), Kamp-Becker, Wulf, Bachmann, Ghahreman, Heinzel-Gutenbrunner, Gerber, Remschmidt und Becker (2010), Poustka, Bölte, Feineis-Matthews und Schmötzer (2008), Remschmidt und Kamp-Becker (2006) und in Sinzig (2011) nachgelesen werden.

Diagnosekriterien Asperger- Syndrom (F84.5)

- A. Es fehlt eine klinisch eindeutige allgemeine Verzögerung der gesprochenen oder rezeptiven Sprache oder der kognitiven Entwicklung. Die Diagnose verlangt, daß einzelne Worte bereits im zweiten Lebensjahr oder früher und kommunikative Phrasen im dritten Lebensjahr oder früher benutzt werden. Selbsthilfefertigkeiten, adaptives Verhalten und die Neugier an der Umgebung sollten während der ersten drei Lebensjahre einer normalen intellektuellen Entwicklung entsprechen. Allerdings können Meilensteine der motorischen Entwicklung etwas verspätet auftreten und eine motorische Ungeschicklichkeit ist ein häufiges (aber kein notwendiges) diagnostisches Merkmal. Isolierte Spezialfertigkeiten, oft verbunden mit einer auffälligen Beschäftigung sind häufig, aber für die Diagnose nicht erforderlich.
- B. Qualitative Beeinträchtigungen der gegenseitigen sozialen Interaktion (entsprechend den Kriterien für Autismus).
- C. Ein ungewöhnlich intensives umschriebenes Interesse oder begrenzte, repetitive und stereotype Verhaltensmuster, Interessen und Aktivitäten (entspricht dem Kriterium für Autismus, hier sind aber motorische Manierismen, ein besonderes Beschäftigtsein mit Teilobjekten oder mit nicht-funktionalen Elementen von Spielmaterial ungewöhnlich).
- D. Die Störung ist nicht einer anderen tiefgreifenden Entwicklungsstörung, einer schizotypen Störung (F21), einer Schizophrenia simplex (F20.6), einer reaktiven Bindungsstörung des Kindesalters oder einer Bindungsstörung mit Enthemmung (F94.1 und F94.2) einer zwanghaften Persönlichkeitsstörung (F60.5) oder einer Zwangsstörung (F42) zuzuordnen.

Abb. 2: Diagnosekriterien Asperger-Syndrom (ICD-10: F84.5) nach Weltgesundheitsorganisation (2010, S. 304 f)

1.5 Symptomatik

Die folgende Beschreibung der Symptomatik von ASS bezieht sich v.a. auf das Asperger-Syndrom und den High-Functioning-Autismus. Ausprägungen der Symptomatik können hier nicht detailliert und im Einzelnen wiedergegeben werden. Sie können in deutschsprachigen Übersichtsarbeiten nachgelesen werden (Bölte, 2009d; Enders & Noterdaeme, 2010; Freitag, 2008; Gundelfinger & Steinhausen, 2010; Kamp-Becker, Wulf, Bachmann, Ghahreman, Heinzel-Gutenbrunner, Gerber, Remschmidt & Becker, 2010; Poustka, Bölte & Schmötzer, 2008; Remschmidt & Kamp-Becker, 2006; Sinzig 2011).

Die Symptomatik von ASS umfasst qualitative Beeinträchtigung der sozialen Interaktion, Auffälligkeiten in der Kommunikation und eingeschränkte Interessen und stereotype Verhaltensmuster.

Qualitative Beeinträchtigung der sozialen Interaktion: Remschmidt und Kamp-Becker (2007) geben eine Charakterisierung von Kindern mit ASS:

„Die betreffenden Kinder und Jugendlichen sind sowohl in ihrem nicht-verbalen Verhalten (deutlich reduzierte Gestik, Mimik, Gebärden, Blickkontakt) auffällig, als auch durch ihre Unfähigkeit, zwanglose Beziehungen zu Gleichaltrigen oder Älteren herzustellen. (...) Menschen mit Asperger-Syndrom nehmen vielfältig, aber unangemessen mit der Umwelt Kontakt auf. Sie sprechen gerne und viel mit anderen Menschen, reden ausführlich und weitschweifig von ihren Interessen,

achten aber nicht darauf, ob ihr Verhalten der Situation angemessen ist und wie ihr Gegenüber darauf reagiert.“ (Remschmidt & Kamp-Becker, 2007, S. 875)

Menschen mit ASS haben grundlegende Probleme in der sozialen Wahrnehmung, der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung und daraus resultierend auch im sozial-interaktiven Verhalten. Sie unterscheiden sich dadurch qualitativ von ihren Peers. Sozial-kognitive Wahrnehmungsbesonderheiten lassen sich in Eye-Tracking-Studien (Klin, Jones, Schultz & Volkmar, 2003) nachweisen und finden sich auch auf der Ebene der Bildgebung (u.a. Dziobek & Poustka, 2009; Dziobek & Köhne, 2011). Bei emotionalen und sozial-kognitiven Problemstellungen haben Menschen mit Autismus übergreifend größere Probleme (z.B. Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985; Da Fonseca, et al., 2009; Lindner & Rosen, 2006; Weeks & Hobson, 1987; Überblick in Dziobek & Fleck, 2008; Dziobek & Bölte, 2009, 2011). Sozial-emotionale Probleme in der Interaktion mit anderen stellen damit ein grundlegendes, persistierendes Problemfeld für Menschen mit Autismus dar, das auch bei guter Intelligenz existent bleibt (Vogeley & Lehnhardt, 2008).

Auffälligkeiten der Kommunikation: Sprachfähigkeiten und die Sprachentwicklung sind Indikatoren für diagnostischen Differenzierungen innerhalb des Autismus-Spektrums (Rühl, Bölte, Poustka, 2001; Smith Myles & Simpson, 2002). Beim Asperger-Syndrom liegt anamnestisch keine Sprachentwicklungsverzögerung vor, die für den frühkindlichen Autismus charakteristisch ist (Sinzig, 2011). Schüler mit ASS zeigen trotz ihrer im Vergleich zu Schülern mit Frühkindlichem Autismus guten sprachlichen Fähigkeiten vielfältige Auffälligkeiten in Verständnis und Produktion von Sprache (z.B. Lord & Paul, 1997; Tager-Flusberg, Paul & Lord, 2005).

Sprachlich-expressiv fallen Schüler mit Asperger-Syndrom durch ihre sehr präzise und z.T. fast pedantische Sprechweise (Lord & Pickles, 1996; Ghaziuddin & Gerstein, 1996) auf. Hans Asperger (1943) nennt den Sprachausdruck der von ihm beschriebenen Kinder wenig schmeichelhaft als „Karikatur eines Gelehrten“ (Asperger, 1943, S. 86). Er beschreibt jedoch auch ein „besonders schöpferisches Verhältnis zur Sprache“ (ebend., S. 115).

Remschmidt und Kamp-Becker (2006) weisen auf die unmodulierte, monotone und computerhafte Sprechweise der Betroffenen hin, die z.T. in abweichender Stimmlage, jedoch häufig elaboriert und mit großem Wortschatz vergesellschaftet ist (vgl. auch Shriberg, Paul, McSweeney, Klein, Cohen & Volkmar, 2001). McCann, Peppé, Gibbon, O'Hare und Rutherford (2007) finden bei Probanden mit ASS prosodische Auffälligkeiten und weisen auf die damit verbundene zusätzliche kommunikative Barriere (durch Ablehnung von anderen) sowie die rezeptiven Sprachverständnisprobleme (durch Falsch- und Missverstehen) hin.

Sprachliche Auffälligkeiten bei Menschen mit ASS betreffen hauptsächlich die pragmatischen Regeln der Sprache in der sozialen Verwendung (Louksa & Moilanen, 2009; Pijnacker, Hagoort, Buitelaar, Teunisse & Geurts, 2009) und das Verstehen und Deuten von prosodischen und emotionalen Inhalten der Sprache (Church, Alisanski & Amanullah, 2000; O'Connor, 2007; Rutherford, Baron-Cohen & Wheelwright, 2002). So lassen sich auch bei Betroffenen mit guten expressiv-sprachlichen und intellektuellen Fähigkeiten z.B. Probleme beim Verständnis von Humor, Ironie und figurativer Sprache feststellen, die Beziehungen zur Theory of Mind (Abschnitt 1.6.2) erkennen lassen (z.B. Emerich, Creaghead, Grether, Murray & Grasha, 2003; Heavey, Phillips, Baron-Cohen & Rutter, 2000).

Eingeschränkte Interessen und stereotype Verhaltensmuster: Die Interessen von Menschen im Autismus-Spektrum sind häufig auf bestimmte Themen fokussiert, die von ihrem Inhalt und ihrer Intensität her oder in ihrer Ausprägung ungewöhnlich sind. „Sonderinteressen haben (...) einen erheblich störenden Einfluss auf andere Aktivitäten und beeinträchtigen die Teilnahme am alltäglichen Leben maßgeblich.“ (Remschmidt & Kamp-Becker, 2007, S. 875) Die Themen der Spezialinteressen der Betroffenen mit ASS befinden sich vielfach im Bereich der Naturwissenschaft und Technik (vgl. Demes, 2011b). Winter-Messiers (2007) berichtet in einer Analyse von Spezialinteressen u.a. über Interessen in den Bereichen Transport (Flugzeuge, Autos, Züge, LKWs), Musik, Tiere, Sport, Filme und asiatische Cartoons (Mangas, Zeichentrickserien, Animes). Baron-Cohen und Wheelwright (1999) fanden Spezialinteressen v.a. in den Bereichen Physik und sensorische Phänomene. South, Ozonoff und McMahon (2005) berichten neben Computerspielen über ähnliche Spezialthemen und stellen als Beschäftigung mit den Spezialinteressen vor allem exzessives Lesen, Sammeln und themenspezifisches TV-Schauen als Tätigkeiten heraus. Nach Militerini et al. (2002) ist die Qualität repetitiver Verhaltensweisen abhängig von der intellektuellen Leistungsfähigkeit. Sie fanden zudem sensorische stimulierende repetitive Verhaltensweisen eher bei niedrigem IQ während bei hohem IQ weniger und komplexere motorische Manierismen festzustellen waren.

1.6 Ätiologie, neuropsychologische und komorbid-psychiatrische Befunde

Im folgenden Abschnitt werden überblicksartig ätiologische, neuropsychologische und komorbid-psychiatrische Befunde bei ASS vorgestellt. Die Darstellung kann aus Ressourcengründen nur kurzgefasst erfolgen (siehe für weitere einführende deutschsprachige Darstellungen: Bölte, 2009d; Dziobek & Bölte, 2009, 2011; Enders & Noterdaeme, 2010; Freitag, 2008; Gundelfinger & Steinhausen, 2010; Poustka, Bölte & Schmötzer, 2008; Remschmidt & Kamp-Becker, 2006, 2007).

1.6.1 Ätiologische Grundlagen

Zu Ursachen von Autismus-Spektrum-Störungen liegen vielfältige Befunde vor, die aus Arbeiten unterschiedlicher Forschungsrichtungen und -traditionen stammen. Eine ein-eindeutige Ursachenzuweisung von ASS kann nicht angenommen werden. Vielmehr werden auf Grundlage genetischer Verursachungsdispositionen polyätiologische und multifaktorielle Verursachungstheorien diskutiert.

Ursächlich für ASS sind vermutlich genetische Veränderungen, die zu spezifisch neurologischen Auffälligkeiten führen (Tager-Flusberg, Joseph & Folstein, 2001). Die Annahme einer genetischen Grundlage von ASS, die bereits von Asperger (1944) vermutet wurde, wird u.a. durch Zwillingsstudien gestützt. So konnte in einer englischen Studie bei eineiigen Zwillingen über eine Heritabilität (Erblichkeit) von über 90% berichtet werden (Bailey, et al., 1995, 1996). Zudem werden familiäre Häufungen (Bailey, et al., 1998) beobachtet. Syndromaler Autismus, bei dem eine genetische oder andere Grunderkrankung feststellbar ist, scheint nur bei einer geringen Anzahl von Betroffenen (ca. 20%) vorzuliegen, während bei den restlichen ca. 80% keine exakte genetische oder andere Ursache feststellbar ist (Freitag, 2008) (siehe zu genetisch fundierten Verursachungstheorien und aktuellen Befunden auch: Abrahams & Geschwind, 2008; Freitag, 2007, 2008, 2010b; Klauck, 2009 und Tager-Flusberg, Joseph & Folstein, 2001).

Neben genetisch fundierten Verursachungstheorien werden eine Reihe anderer Ursachenkomplexe diskutiert. Zu nennen sind hier u.a. Befunde aus den Bereichen Umweltfaktoren, Immunsystem, Neuroanatomie, Neurochemie, Neurophysiologie und Neuropsychologie (u.a. Freitag, 2008, 2009a). Ein umfassender Überblick zu Verursachungstheorien ist an dieser Stelle nicht möglich. Es sei daher verwiesen auf: Bölte, Feineis-Matthews und Poustka (2001), Dziobek und Bölte (2009), Enders und Noterdaeme (2010), Freitag (2008, 2009a), Klauck (2009), Medical Research Council (2001), Remschmidt und Kamp-Becker (2006, 2007), Sinzig (2011) und auf Volkmar, Lord, Bailey, Schultz und Klein (2004).

1.6.2 Neuropsychologie

Als relevante neuropsychologische Konstrukte zur Erklärung von autismusspezifischen Kognitionen und Verhalten haben sich u.a. die Konstrukte der sozialen Kognitionen und Theory of Mind, die der Störung in den exekutiven Funktionen und die der schwachen zentralen Kohärenz herausgestellt (Bölte, Feineis-Matthews & Poustka, 2001; Dziobek & Bölte, 2009, 2011; Freitag, 2009b; Meyer & Minshew, 2002; Remschmidt & Kamp-Becker, 2005; Tonn & Obrzut, 2005). Die genannten

neuropsychologischen Konstrukte werden im Folgenden wegen ihrer praktischen Relevanz kurz dargestellt.

Mit dem Begriff „**Theory of Mind**“ (ToM) wird die Fähigkeit beschrieben „psychische Zustände (Gefühle und Gedanken) anderen Personen und sich selbst zuzuschreiben, also die Fähigkeit, die eigenen Gedanken, Gefühle, Wünsche, Absichten und Vorstellungen und diejenigen anderer zu erkennen, zu verstehen und vorherzusagen“ (Remschmidt & Kamp-Becker, 2006, S. 46; vgl. Bruning, Konrad & Herpertz-Dahlmann, 2005; Förstl, 2007 und Kern, 2007). Defizite in der ToM werden herangezogen, um die sozialen und kommunikativen Probleme von Menschen mit Autismus zu erklären (Dziobek & Bölte, 2009, 2011). Bei Menschen mit ASS scheinen sozial-reaktive Verhaltensweisen, die als Vorläufer sozialer Kognitionen und ToM angesehen werden, schon im Säuglings- und Kleinkindalter von Gleichaltrigen abzuweichen (Chawarska & Shic, 2009). ToM bildet das sozial-kognitive Fundament für die weitere soziale Entwicklung. Dabei handelt es sich um ein universelles Merkmal der normalen menschlichen Entwicklung, da es in sehr unterschiedlichen Kulturen in annähernd gleichem Alter auftritt (Remschmidt & Kamp-Becker, 2006). Probleme in der Theory of Mind wurden bei ASS vielfach beschrieben (u.a. Baron-Cohen, Leslie, Frith, 1985; Bowler, 1992; Dziobek & Fleck, 2008; Dziobek & Bölte, 2009). Von Bedeutung bei der Entwicklung einer ToM sind nach Remschmidt und Kamp-Becker (2006) u.a. die konstituierende Komponenten Empathie, Emotionserkennung, Perspektivübernahme und sozial-kognitive Attribuierungen, wobei andere Autoren (z.B. Dziobek & Bölte, 2009) diese Komponenten allgemein unter sozialen Kognitionen subsumieren. Die Fähigkeit von Menschen mit Asperger-Syndrom, Aufgaben, die ToM-Fähigkeiten erfordern, zu lösen, verbessert sich scheinbar mit zunehmendem Alter (Bowler, 1992; Happé et al., 1996), wobei diese Verbesserung nicht analog auf die Bewältigung des täglichen Lebens zu übertragen ist (Gillberg, 1998).

Exekutive Funktionen „stellen ein multidimensionales, uneinheitlich definiertes Konstrukt dar und schließen viele unterschiedliche Subfunktionen wie kognitive Flexibilität, Reaktions- und Antworthemmung, Arbeitsgedächtnis, Problemlösen, Planen, zeitliche Organisation und Interferenzanfälligkeit ein.“ (Dziobek & Bölte, 2011, S. 83) Exekutive Funktionen umfassen nach Remschmidt und Kamp-Becker (2006) Handlungsplanung, Impulskontrolle, Kontrolle der Aufmerksamkeit und der motorischen Funktionen, Widerstand gegen Störungen, die Unterdrückung (Inhibition) drängender, aber den Handlungsablauf störender Reaktionen sowie Zielgerichtetheit, organisierte Suche und Flexibilität in Denken und Handeln (z.B. Generierung neuer Lösungsmöglichkeiten). Unter exekutiven Funktionen werden somit Vorgänge beschrieben, die mit Planungsprozessen, Vorausschau und zielgerichtetem, problemorientiertem Handeln assoziiert sind.

„Derartige Planungsprozesse sind im alltäglichen Leben von großer Bedeutung und ermöglichen uns, zielgerecht zu handeln und Probleme des Alltags konstruktiv zu lösen.“ (Remschmidt & Kamp-Becker, 2005, S.657)

Probleme in den exekutiven Funktionen sind bei Menschen mit ASS vielfach untersucht und beschrieben worden (vgl. Müller, 2008a; Ozonoff, South & Provencal, 2005). Fein, Feinstein, Waterhouse, Allen, Dunn, Morrison und Rapin (2001) finden neben einem generellen Defizit in exekutiven Funktionen bei Menschen mit ASS auch einen positiven Zusammenhang von Intelligenzniveau und Leistungen in den exekutiven Funktionen. Betroffene mit höherer kognitiver Leistungsfähigkeit haben demnach weniger Probleme bei Leistungen, die mit exekutiven Funktionen in Zusammenhang stehen. Luna, Doll, Hegedus, Minshew und Sweeney (2007) finden ebenfalls Defizite in exekutiven Funktionen bei Menschen mit ASS, weisen aber auf die Plastizität und Veränderbarkeit von Komponenten der exekutiven Funktionen in ihrer Stichprobe und die Möglichkeit der Verbesserung bei früh einsetzenden Interventionen hin.

Die **Zentrale Kohärenz**-Hypothese geht von einer Schwäche kontextorientierter, globaler Wahrnehmung und Informationsverarbeitung bei Menschen mit Autismus aus (Dziobek & Bölte, 2011). Sie wird definiert als „natürliche Tendenz, vorhandene Stimuli global und im Kontext zu verarbeiten, wobei Informationen zusammengefügt werden, um die höherwertige Bedeutung zu erfassen.“ (Remschmidt & Kamp-Becker, 2006, S. 46)

Bei Menschen mit autistischen Störungen ist die zentrale Kohärenz in der Regel schwach ausgeprägt (Frith 1989; Happé & Frith, 2006; Happé, 1997). Dies hat zur Folge, dass sie weniger den Kontext und die Zusammenhänge von Gegenständen und Objekten beachten, sondern ihre Wahrnehmung eher fokussiert auf einzelne oder auch isolierte Details richten. Dies ist zum einen als Schwäche, zum anderen als relative Stärke von Menschen mit Autismus zu sehen. Menschen mit ASS scheinen eine Tendenz zur Detailwahrnehmung zu haben, die sie bei Vorinformationen auch steuern können (Müller, 2007, 2008b, 2008c). Die durch eine schwache zentrale Kohärenz gekennzeichnete Wahrnehmungstendenz wird von einigen Autoren zur Erklärung sozial-kommunikativer Probleme herangezogen, da beispielsweise in sozialen Situationen die Aufmerksamkeit auf andere, situativ sozial-kommunikativ nicht relevante Reize bezogen werden könnte (Müller, 2007, 2008b, 2008c). Eye-Tracking Studien untermauern diese Vermutungen (z.B. Klin, Jones, Schultz & Volkmar, 2003).

1.6.3 Intelligenz und Intelligenzstruktur

In folgenden Abschnitt werden grundlegende Erkenntnisse zu Intelligenz, Intelligenzverteilung und Intelligenzstruktur bei Menschen mit ASS vorgestellt. Aufgrund der Bedeutung dieses Themenkomplexes für die vorliegende Studie erfolgt die Darstellung detaillierter.

Fombonne (1999) findet nach Durchsicht von epidemiologischen Studien, die vor 1998 durchgeführt wurden, 13 Studien mit Angaben zur Intelligenzverteilung bei ASS. Er ermittelt mittlere Werte von 19,3% der Betroffenen mit ASS mit mindestens durchschnittlicher (IQ > 70) Intelligenz (Fombonne, 1999, S. 775). Zu beachten ist, dass bei älteren Studien (vor 1991) meist ausschließlich Betroffene mit der Diagnose Frühkindlicher Autismus (F84.0) untersucht wurden.

In einer aktuellen Übersichtsarbeit findet Fombonne (2003) bei 20 epidemiologischen Studien bis zum Jahr 2001 Angaben zur Intelligenz der Untersuchungsstichprobe. „The median proportion of subjects without intellectual impairment is 30% (range: 0%–60%). The corresponding figures are 30% (range: 6.6%–100%) for mild to moderate intellectual impairments, and 40% (range: 0%–81.3%) for severe to profound level of mental retardation.” (Fombonne, 2003, S. 369f)

Andere epidemiologische Studien zeigen ein Verhältnis von 60% zu 40% (Chakrabarti & Fombonne, 2005), 68% zu 32% (Yeargin-Allsopp et al., 2003) oder 66% zu 44% (Ritvo et al., 1989) mit jeweils dem höheren Anteil der Betroffenen mit einer geistigen Behinderung (IQ < 70).

Neuere Studien berichten z.T. von einem geringeren Anteil von Betroffenen mit geistiger Behinderung. Baird et al. (2006) finden in einer Population von Kindern und Jugendlichen mit ASS einen durchschnittlichen IQ von 70,14 (SD 24,2). Dabei hatten nur 56% einen IQ von unter 70 und 15% einen IQ von unter 50 Punkten.

Abbildung 3 zeigt exemplarisch die Verteilung von geistiger Behinderung (IQ < 70) bei ASS in neueren Studien.

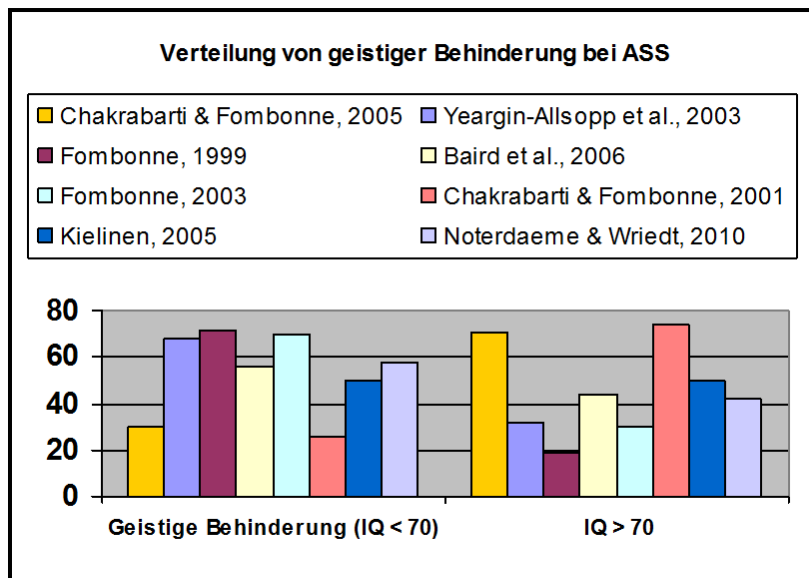


Abb. 3: Verteilung von geistiger Behinderung bei ASS in verschiedenen Studien

Zusammenfassend kann das Vorkommen einer geistigen Behinderung (IQ < 70) bei Kindern und Jugendlichen mit einer Autismus-Spektrum-Störung auf ca. 60 % - 70 % bestimmt werden, wobei die neueren Studien (ab 2004) eine geringere Zahl von Betroffenen mit geistiger Behinderung ausweisen. Es kann nach einer Untersuchung des California Department of Developmental Services (2003) und mit Cavagnaro et al. (2007) angenommen werden, dass mit dem Steigen der Prävalenzraten für den gesamten Spektrumsbereich eine Verschiebung der Intelligenzverteilung „nach oben hin“ erfolgt. In der genannten Untersuchung (California Department of Developmental Services, 2003) wurden 1987 20% der Betroffenen einer Tiefgreifenden Entwicklungsstörung mit durchschnittlicher Intelligenz gefunden. Im Jahre 2002 wird für den gleichen geografischen Bereich von einer entsprechenden Zahl von über 50% berichtet. 2007 wird ein Anteil von über 60% der Betroffenen mit ASS ohne eine geistige Behinderung genannt (Cavagnaro et al., 2007). Zu beachten ist, dass bei den zitierten Angaben meist keine Differenzierung nach genauer Diagnose der ASS berücksichtigt wurde.

Betrachtet man die Verteilung der Intelligenz bei ASS getrennt nach Diagnosen für Frühkindlichen Autismus und Asperger-Syndrom, so verschieben sich die Ergebnisse. Einschränkend für folgende Ausführungen hierzu ist zu bemerken, dass nur sehr wenige aktuelle Studien gefunden werden konnten, die eine Intelligenzverteilung differenziert darstellen.

In einer Arbeit zu Abbauprozessen bei Frühkindlichem Autismus finden Amorosa und Noterdaeme (2002) eine entsprechende Zahl von 34% unter einem IQ von 50 und 65% unter einem IQ von 70. Die gefundenen Daten von Amorosa und Noterdaeme (2002) decken sich von der Verteilung im

unterdurchschnittlichen Bereich in ihrer Struktur in etwa mit denen, die Yeargin-Allsopp et al. (2003) in einer epidemiologischen Studie für Kinder mit ASS angeben.

Zusammenfassend kann beim Frühkindlichen Autismus von einer deutlich nach unten hin verschobenen Verteilung besprochen werden. Ca. 70 % der Betroffenen weisen eine geistige Behinderung unterschiedlichen Grades auf. Die ca. 30% der Betroffenen mit durchschnittlicher Intelligenz sind z.T. dem High-Functioning-Autismus (vgl. Bartak & Rutter, 1976; Mesibov, Shea & Adams, 2001; Yirmiya & Sigman, 1991) zuzuordnen.

Betrachtet man nur Betroffene im durchschnittlichen Begabungsspektrum (Asperger-Syndrom, High-Functioning-Autismus), so finden Sturm, Fernell und Gillberg (2004) bei 95 untersuchten Kindern eine Verteilung, die in Tabelle 2 wiedergegeben wird.

Tab. 2: Intelligenzverteilung bei Sturm, Fernell und Gillberg (2004)

Studie	Diagnose	Test	Geschlecht/ Alter	70- 84	85- 114	≥ 115
Sturm, Fernell & Gillberg (2004)	n=95 Asperger syndrome (n=91), PDD-NOS (n=9), high-functioning autism (n=1) (for original Sample of n=101)	WISC-III; Wechsler, 1999	71 männlich, 30 weiblich/ 9;8 (5 bis 12)	31,58% (n=30)	64,21% (n=61)	4,21% (n=4)

Cederlund et al. (2008) untersuchen in einer Längsschnittstudie verschiedene Variablen einer Untersuchungsgruppe von 140 (Untersuchungszeitpunkt T1) bzw. 136 (Untersuchungszeitpunkt T2) Betroffenen mit Autismus und Asperger-Syndrom im Abstand von fünf Jahren.

Für eine Generalisierung der Ergebnisse ist zu bemerken, dass die Diagnosekriterien nach Gillberg und Gillberg (1989) verwendet wurden. Die ICD-10 und DSM-IV Diagnose Asperger-Syndrom lag jedoch bei allen Patienten vor. Die Asperger-Gruppe hatten einen mittleren IQ von 101,4 (SD 18,3). Cederlund et al. (2008) stellen die Ergebnisse der Intelligenzuntersuchung für zwei Untersuchungszeitpunkte im Abstand von fünf Jahren detailliert dar (vgl. Tab 3). Sie fanden im weit überdurchschnittlichen Intelligenzbereich 6% bzw. 3 % der Probanden mit Asperger-Syndrom. 20% bzw. 24% befanden sich im überdurchschnittlichen oder höheren Intelligenzbereich.

Tab. 3: Intelligenzverteilung nach Cederlund et al. (2008); n=140 (Untersuchungszeitpunkt T1) bzw. n=136 (Untersuchungszeitpunkt T2) (Angabe in %)

IQ	<49	50-69	70-84	85-114	115-129	> 130
Asperger-Gruppe T1 (%) n=70	-	-	21	59	14	6
Asperger-Gruppe T2 (%) n=66	-	-	6	68	21	3
Autismus-Gruppe T1 (%) n=70	47	35	14	4	-	-
Autismus-Gruppe T2 (%) n=70	75	21	3	4	-	-

Eine der größten, dem Autor bekannten deutschen Populationen, die unter Angabe der Intelligenzverteilung präsentiert werden, legen Noterdaeme und Wriedt (2010) mit 579 Probanden aus dem Autismus-Spektrum vor (Frühkindlicher Autismus [F84.0] n=464; Atypischer Autismus [F84.1] n=35; Asperger Syndrom [F84.5] n=80; Durchschnittsalter: 6;7 Jahre [2;1- 29;2 Jahre]). Bei den Autoren finden sich ca. 60% der Menschen mit Autismus im Bereich der geistigen Behinderung ($IQ < 70$) und 27% im Bereich der durchschnittlichen oder überdurchschnittlichen Intelligenz ($IQ > 84$; $IQ > 115$: 3%).

Fasst man die vorliegenden Ergebnisse für die Intelligenzverteilung bei ASS zusammen, so ergibt sich ein differenziertes Bild. Insgesamt liegt die Verteilung der Intelligenz bei ASS nach zitierten Studien zu einem größeren Prozentsatz als in der Allgemeinbevölkerung im unteren Bereich. Beim Frühkindlichen Autismus kann von einer insgesamt deutlich nach unten verschobenen Verteilung gesprochen werden.

Im Folgenden werden überblicksartig Befunde zur **Intelligenzstruktur** bei Menschen mit ASS vorgestellt. Übergreifend wurden bei Menschen mit ASS spezifische, sehr unebene Intelligenzprofile festgestellt (vgl. Barnhill, Hagiwara, Myles & Simpson, 2000; Dawson, Soulières, Gernsbacher & Mottron, 2007; de Bruin, Verheij & Ferdinand, 2006; Ghaziuddin & Mountain-Kimchi, 2004; Goldstein, et al., 2008; Minshew, Turner & Goldstein, 2005; Siegel, Minshew & Goldstein, 1996; Spek, Scholte & van Berckelaer-Onnes, 2007).

Der größte Teil aller Studien zu kognitiven Funktionen bei ASS gibt Daten der Wechsler-Intelligenzskalen in verschiedenen Ausgaben an. Es lassen sich nur wenige klinisch-autismusspezifische Studien finden, die mit anderen Intelligenzdiagnostika arbeiten. Die Wechsler-Skalen (HAWIK III, Tewes, Rossmann & Schallenger, 2000; HAWIK IV, Petermann & Petermann, 2007) werden auch in Deutschland häufig verwendet (Kuhlmann & Wieck, 2006; Scholz, 2006). Die relativ besten Ergebnisse erzielen die meisten Betroffenen mit ASS im Wechsler-Untertest „Mosaik Test“. Die relativ schlechtesten Ergebnisse werden im Untertest „Allgemeines Verständnis“ erreicht (z.B. Freitag, 2009b; Happé, 1994; Koyama & Kurita, 2008). Happé (1994) diskutiert die Befunde vor dem Hintergrund der Defizite in der Theory of Mind (ToM) und der schwachen zentralen Kohärenz, die bei Menschen mit ASS z.T. mit Stärken im Bereich der visuell-räumlichen Gliederung und Schwächen in der ganzheitlichen Wahrnehmung einhergehen.

Barnhill, Hagiwara, Myles und Simpson (2000) resümieren 22 Studien, die Intelligenzstrukturdaten für Menschen mit Autismus angeben. 16 der Studien geben einen höheren Verbal-IQ als den Handlungs-IQ an. De Bruin, Verheij & Ferdinand (2006) fanden diese Unterschiede jedoch nicht.

Dickerson Mayes und Calhoun (2008) untersuchen 54 Menschen mit High-Functioning-Autismus mit Hilfe des WISC-IV (Wechsler, 2003; deutsche Version: HAWIK IV, Petermann & Petermann, 2007). Dabei waren v.a. die Ergebnisse der Subskalendifferenzen von Bedeutung. Die einzelnen Skalen des HAWIK IV finden sich in Daseking, Petermann und Petermann (2007). Die Ergebnisse der Studie von Dickerson Mayes und Calhoun (2008) werden in folgender Übersicht (Tab. 4) dargestellt.

Tab. 4: Intelligenzstruktur bei Menschen mit Autismus nach Dickerson Mayes und Calhoun (2008)

IQ-Bereich	M (SD)
Gesamt-IQ (Full Scale IQ)	101 (19)
Sprachverständnis (Verbal Comprehension)	107 (19)
Wahrnehmungsgebundenes Logisches Denken (Perceptual Reasoning)	115 (16)
Arbeitsgedächtnis (Working Memory)	89 (15)
Verarbeitungsgeschwindigkeit (Processing Speed)	85 (18)

Typisch sind die geringen Werte in den Skalen Arbeitsgedächtnis und Verarbeitungsgeschwindigkeit. Relativ zu anderen kognitiven Leistungen werden geringere Werte bei der Verarbeitungsgeschwindigkeit und beim Arbeitsgedächtnis auch in anderen Studien berichtet (z.B. Nyden, Billstedt, Hjelmquist & Gillberg, 2001; Koyama & Kurita, 2008). Dabei scheinen Kinder mit Frühkindlichem Autismus stärkere Diskrepanzen aufzuweisen als Betroffene mit Asperger-Syndrom (Spek, Scholte & Berckelaer-Onnes, 2008). Die Ergebnisse weisen auf relative Schwächen von Menschen mit ASS in der Aufmerksamkeit, Konzentration und im Arbeitsgedächtnis sowie in der Geschwindigkeit der mentalen und graphomotorischen Verarbeitung hin. (Für weitere Studien zur Intelligenzstruktur siehe u.a.: Barnhill, Hagiwara, Myles & Simpson, 2000; Bölte, Dziobek und Poustka, 2009; Dawson, Soulières, Gernsbacher & Mottron, 2007; de Bruin, Verheij & Ferdinand, 2006; Ghaziuddin & Mountain-Kimchi, 2004; Dickerson Mayes & Calhoun, 2003, 2008; Minshew, Turner & Goldstein, 2005; Siegel, Minshew & Goldstein, 1996; Spek, Scholte & van Berckelaer-Onnes, 2007).

1.6.4 Komorbidität

Bei Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) liegen neben der Diagnose einer ASS vielfach zusätzliche komorbide psychopathologische Störungen vor (Überblick in Ghaziuddin, 2002; Noterdaeme, 2009; Noterdaeme & Wriedt, 2010; Noterdaeme & Hutzelmeyer-Nickels, 2010; Sinzig & Lehmkuhl, 2011). Remschmidt und Kamp-Becker (2006) geben auf Grundlage der Studien

von Ghaziuddin, Weidmer-Mikhail und Ghaziuddin (1998) und von Gillberg und Billstedt (2000) eine Übersicht über die Störungen, die besonders häufig mit dem Asperger-Syndrom vergesellschaftet sind. Sie nennen dabei ADHS, Tics, Tourette-Syndrom, Störungen der Motorik, Zwangssymptome, Affektive Störungen, Essstörungen, Mutismus, Schizophrenie, Persönlichkeitsstörungen, Aggressives Verhalten, Selbstverletzendes Verhalten und Schlafstörungen. Beim Frühkindlichen Autismus und beim High-Functioning-Autismus können z.T. auch folgende Störungen assoziiert sein: Tuberöse Sklerose, Neurofibromatose, Fragiles X-Syndrom, andere Chromosomenstörungen, Rett-Syndrom, Fetales Alkoholsyndrom, Röteln-Embryopathie. In einer Untersuchung von Ghaziuddin et al. (1998) an 35 Patienten mit Asperger-Syndrom wurden bei 23 Patienten (65 %) Symptome einer zusätzlichen psychiatrischen Erkrankung gefunden: Bei Kindern fand sich vermehrt eine Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS, siehe auch: Sinzig & Lehmkuhl, 2007), während sich bei den Jugendlichen und Erwachsenen eher die Symptome einer Depression fanden. Insbesondere in der Adoleszenz und im frühen Erwachsenenalter ist die Depression die bedeutendste Begleiterkrankung des Asperger-Syndroms (Ghaziuddin et al. 1998; Gillberg, 2002). Die relativ hohen Werte an Depressionen hängen nach Remschmidt und Kamp-Becker (2006) vermutlich u.a. mit dem Vergleich mit anderen Jugendlichen, der beginnenden Identitätssuche, der hormonellen Umstellung und psychosexuellen Entwicklung und des Reflexionsvermögens der Betroffenen mit ASS zusammen. Eine vermehrte Aufmerksamkeit und eine psychiatrische Abklärung werden daher ggf. erforderlich.

Die genannten Komorbiditäten decken sich mit den Beobachtungen von Verhaltensauffälligkeiten in der Schule. So finden Ashburner, Ziviani und Rodger (2010) für Schüler mit HFA höhere Werte für emotionale Probleme (Aufmerksamkeit, Angst, Depression, oppositionelles und aggressives Verhalten) als bei parallelisierten (gematchten) Peers. Ca. 50% der Schüler mit ASS hatten klinisch relevante Probleme. Schüler mit ASS zeigen u.a. auch häufiger Symptome von Angst (MacNeil, Lopes & Minnes, 2009; Weisbrot, Gadow, DeVincent & Pomeroy, 2005), Depressionen und sozialem Rückzug (Pearson, Loveland, Lachar, Lane, Reddoch & Mansour, 2006).

1.6.5 Verlauf und Prognose

Zum Verlauf und Prognose (engl.: „outcome“) von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) existieren nur wenige Langzeitstudien, die die Entwicklung der Betroffenen über einen längeren Zeitraum untersuchen (Überblick in Amorosa, 2004; Duketis, 2011 und in Bölte, 2009c). Die verfügbaren Studien und Übersichten stellen v.a. die intellektuelle, adaptive und sprachliche Entwicklung im Alter von 5-6 Lebensjahren als Prädiktor für die spätere Entwicklung und das

Outcome heraus (u.a. Baghdadli, et al., 2007; Howlin, 2003; Billstedt, Gillberg & Gillberg, 2005; Szatmari, Bryson, Boyle, Streiner & Duku, 2003). Eine der größeren verfügbaren Follow-Up Studien (Cederlund & Gillberg, 2004) stammt von Cederlund, Hagberg, Billstedt, Gillberg und Gillberg (2008). Sie untersuchten 70 Probanden mit Frühkindlichem Autismus und 70 Probanden mit Asperger-Syndrom im Abstand von 5 Jahren. Es zeigte sich, dass das Outcome eng an das intellektuelle Funktionsniveau und die Art der Diagnose gekoppelt war. Probanden mit Frühkindlichem Autismus hatten eine erheblich schlechtere Prognose als solche mit der Diagnose Asperger-Syndrom. Trotz ihrer durchschnittlichen Intelligenz hatten 26% der Probanden mit Asperger-Syndrom ein eingeschränktes oder schlechtes Outcome mit keiner Arbeit und keinen Freunden. Ein eigenständiges Leben führten bei der Gruppe der Probanden mit Frühkindlichem Autismus nur 8%, bei der Gruppe der Probanden mit Asperger-Syndrom waren es 64%. In einer Studie (Farley, et al., 2009), die Daten von 41 Probanden über 20 Jahre betrachtet, wurde ebenfalls eine enge Kopplung des sozialen Funktionsniveaus an das kognitive Niveau gefunden. Die Autoren berichten über bessere Outcome-Raten als in der oben genannte Studie von Cederlund, et al. (2008). Ca. 50% hatten danach gute oder sehr gute Outcomes (Farley, et al., 2009). Amorosa (2004) stellt eigene Ergebnisse von 38 Probanden aus einer deutschen klinischen Stichprobe dar und kommt in Verbindung mit vorliegenden Studien ebenfalls zu dem Schluss, dass sprachliche und kognitive Leistungen die besten Prädiktoren für die weitere Entwicklung darstellen.

Das kognitive Kompetenzniveau scheint somit als wichtiger Moderator für das weitere Outcome gelten zu können. Weitere Informationen zum Outcome finden sich in Amorosa (2004), Barnhill (2007), Duketis (2011) und Bölte (2009e).

1.7 Therapeutische Förderung bei Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen

In diesem Abschnitt werden Vorgehensweisen und Methoden der therapeutischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit ASS vorgestellt. Es wird sich dabei v.a. auf den Bereich der Betroffenen mit High-Funktioning-Autismus und Asperger-Syndrom beschränkt, da dies die Zielgruppe in dieser Arbeit darstellt.

Da Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) als tiefgreifende Entwicklungsstörungen persistierend sind, kann kein vollständiger Rückgang oder Heilung im Sinne einer Beseitigung der Grundsymptomatik erwartet werden.

„Ziele der Interventionen können nur die Abschwächung der Symptome und der Auf- und Ausbau von Fähigkeiten sein, um dem Patienten zu einem weitgehend eigenständigen Leben zu verhelfen. Dazu werden verschiedene Interventionsmethoden in einem multimodalen Therapieplan zu einem ganzheitlichen Behandlungsansatz individuell miteinander kombiniert.“ (Remschmidt & Kamp-Becker, 2007, S. 880)

Dabei müssen therapeutische Interventionen in mehreren Systemen und Settings greifen und durch die Schwere der Beeinträchtigung langfristig und ggf. bedarfsorientiert intermittierend gestaltet werden. Remschmidt und Kamp-Becker (2007) stellen heraus, dass eine Behandlung von Menschen mit ASS neben einer Intervention auf der Ebene des Betroffenen (in Einzel- und ggf. in Gruppensituationen) gleichrangig immer auch Interventionen, Trainings- und Beratungstätigkeiten im näheren und weiteren sozialen Umfeld beinhaltet (vgl. Sinzig, 2011).

In den letzten Jahren ist im internationalen und deutschsprachigen Raum eine Vielzahl an Literatur zum thematischen Schwerpunkt der therapeutischen Interventionen bei ASS veröffentlicht worden (Bölte, 2009b, 2009d). Remschmidt und Kamp-Becker (2007, S. 878) geben in einem Übersichtsartikel eine zusammenfassende Einschätzung der Effektivität von Interventionen bei der Behandlung von ASS, die sich an Evidenzstufen (Bölte, 2009b) und den Ausführungen von Howlin (2005) orientieren und hier in einer Erweiterung vorgestellt wird (Tab. 5). Eine ähnliche Übersicht geben Poustka, Bölte und Schmötzer (2008).

Tab. 5: Einschätzung der Effektivität von Interventionen bei der Behandlung von ASS (erweitert nach: Remschmidt & Kamp-Becker, 2007, S. 878)

<u>Empirisch gut abgesicherte und allgemein anerkannte Verfahren:</u>
generell verhaltenstherapeutisch orientierte Verfahren und Therapieprogramme (zum Beispiel Lovaas, ABA-Ansatz, TEACCH), parentales Involvement, medikamentöse Therapie von Begleitproblemen
<u>Empirisch mäßig abgesicherte, aber potenziell wirksame Verfahren:</u>
Training sozialer und kommunikativer Fähigkeiten: „theory of mind“-Training, strukturell -visuelle Ansätze, Förderung des sozialen Verständnisses, Social Stories, Comic Strip Conversations
<u>Empirisch nicht abgesicherte, aber in bestimmten Fällen hilfreiche Verfahren:</u>
Ergotherapie, Physiotherapie, sensorische Integration, Logopädie
<u>Zweifelhafte Methoden:</u>
gestützte Kommunikation, Festhaltetherapie, Diäten, Vitamin- und Mineralstofftherapien, Sekretin, Therapie der visuellen und auditiven Wahrnehmung, wie Auricula-Training, Tomatis-Therapie, Irlen-Therapie, auditives Integrations-Training
<u>Weitere nach Elternberichten förderliche Verfahren:</u>
Reittherapie, aktive (gegebenenfalls unterstützte) Freizeitgestaltung (z.B. Sport, Musik, Schachverein), Schulbegleitung, Arbeitsassistenz (o.ä), Psychoedukation

Francis (2005) nennt in einem Übersichtsartikel zu evidenzbasierten Interventionsmethoden bei ASS neben medikamentösen Therapiemethoden u.a. TEACCH, Autismusspezifische Verhaltenstherapie (z.B. Applied Behaviour Analysis), Unterstützte Kommunikation (z.B. PECS), Sozialtraining (Social skills teaching, z.B. Social Stories) und parentales Involvement als hilfreiche Methoden. Seida, Ospina, Karkhaneh, Hartling, Smith und Clark (2009) geben einen Überblick über Reviews

zu Interventionen bei ASS. Bölte und Poustka (2002) und Francis (2005) bieten Überblicksartikel (für weitere Darstellungen und Überblicke therapeutischer Interventionen siehe auch: Enders & Noterdaeme, 2010; Gundelfinger & Steinhausen, 2010; Howlin, 1998, 2005; Lancaster, 2005; National Autistic Society, 2003; Poustka, Bölte & Schmötzer, 2008; Remschmidt & Kamp-Becker, 2006, 2007; Ruberman, 2002; Simpson, et al., 2005; Sinzig 2011; Weiß, 2002). Bölte (2011) benennt psychobiosozialer Intervention bei Autismus (Tab. 6).

Tab. 6: Bausteine psychobiosozialer Intervention bei Autismus nach Bölte (2011, S. 592)

Individuelle Intervention	Intervention in Familie, Schule, Beruf, Wohnen
▪ Verhaltenstherapie	▪ Aufklärung der Familie und Umgebung über Diagnose, Prognose und Interventionsmöglichkeiten
▪ Sprachtherapie und Kommunikationshilfen	▪ Elternt raining
▪ Soziales Fertigkeitstraining	▪ Genetische Beratung
▪ Medikation	▪ Milieuanpassung (z. B. optische Strukturierung)
▪ (Neuro-)Kognitives Training	▪ Kontakt zu Elternorganisationen
▪ Psychoedukation	▪ Beratung über öffentliche Hilfeleistungen und praktische Unterstützung
▪ Andere Therapien (z. B. Ergotherapie, Musiktherapie)	▪ Hilfe bei psychischen Problemen von Familienmitgliedern
▪ Behandlung von Komorbidität	▪ Identifikation geeigneter (Vor-)Schulen mit angepasster integrativer oder spezieller Förderung
▪ Prüfung und ggf. Korrektur von Hör- und Visusprobleme, Allergien, Nahrungsmittel-unverträglichkeiten und Ernährungsgewohnheiten	▪ Hilfen Identifikation adäquater Ausbildung/Beschäftigung/Freizeitgestaltung
▪ Zahnpflege	▪ Hilfen beim Übergang von Schule ins Arbeitsleben
▪ Kontakt zu Selbsthilfegruppen	▪ Hilfen beim Verlassen des Elternhauses und (betreuten) Wohnen

Deutschsprachige Übersichten und Zusammenstellungen zu Interventionen von Bölte (2011), Poustka (2009), Poustka, Bölte und Schmötzer, (2008) und von Remschmidt und Kamp-Becker (2006, 2007) decken sich mit denen internationaler Reviews (Howlin, 2005; McConnell, 2002; Parsons, Guldberg, MacLeod, Jones, Prunty & Balfe, 2011; Seida, Ospina, Karkhaneh, Hartling, Smith & Clark, 2009).

Für weiterführende Therapie- und Interventionsmethoden bei Kindern und Jugendlichen mit ASS sei auf andere Veröffentlichungen verwiesen (Bölte, 2009b, 2009d, 2011; Enders & Noterdaeme, 2010; Freitag, 2008, 2010a; Gundelfinger & Steinhausen, 2010; Bernard-Opitz & Häußler, 2010; Kamp-Becker, Duketis, Sinzig, Poustka und Becker, 2010; Matzies, 2010; Remschmidt & Kamp-Becker, 2006, 2007; Sinzig, 2011).

1.8 Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen in der Schule

In diesem Abschnitt werden die schulische Situation und Maßnahmen zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen auf mehreren Ebenen näher beleuchtet. Dabei wird zuerst auf Rahmenbedingungen der pädagogischen Förderung autistischer Schüler in Deutschland eingegangen, bevor die Häufigkeit und Beschulungssituation von Schülern mit ASS und autismspezifische Schulstrukturen beleuchtet werden. Danach wird auf Anforderungen und Problemfelder im schulischen Kontext und auf Ansätze zur schulischen Förderung autistischer Schüler eingegangen.

1.8.1 Rahmenbedingungen pädagogischer Förderung autistischer Schüler

1.8.1.1 Funktionen und Struktur von Schule

Der Schulbesuch und damit das „System Schule“ stellt über einen langen Entwicklungsabschnitt den wichtigsten Sozial-, Lern- und Lebensraum von Kindern und Jugendlichen dar (Friedrich, 2009; Utz, 2009; Rossmeissl & Przybilla, 2006). Utz spricht in diesem Zusammenhang vom „Lebensweltmittelpunkt“ (Utz, 2009, S. 72), den die Schule für Schüler darstellt. Nach Fend (1998, S. 274) ist die Schule als ein „soziales Biotop“ zu sehen, das mit Schick (2007) durch die langfristigen situativen Rahmenbedingungen eine stabile soziale Umwelt bildet, die jedoch auch im negativen Sinne einer „Schicksalsgemeinschaft“ betrachtet werden kann. Schick (2007) betont:

„Schule ist über viele Jahre hinweg eines der Hauptthemen im Leben von Kindern und Jugendlichen und es ist davon auszugehen, dass in dieser Zeit nicht nur Lebenswege vorgezeichnet werden, sondern dass diese Zeit auch nachhaltige Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung hat und damit sowohl Chancen als auch Risiken enthält. (...) 'Schulleben' konstituiert sich aus dem Insgesamt von Unterricht und Nicht-Unterricht, und beide Aspekte stehen miteinander in Wechselwirkung: 'Unterricht' wird von einer selektiven Förderung und Verstärkung von Charakterzügen (Leistungsmöglichkeiten und Leistungsinteressen) begleitet und fördert die Entwicklung von Disziplin und Orientierung im Leben. 'Nicht-Unterricht' bietet positive Lernchancen in Bezug auf die Entwicklung psychischer Stärke, Durchsetzungs- und Kontaktfähigkeit. Die Erfahrungen in diesem Feld wirken sich wiederum direkt auch auf die Leistungen im Unterricht aus.“ (Schick, 2007, S. 92f)

Neben diesen sozialen und persönlichkeitsbezogenen Bedingungen des Schulbesuchs erfüllt die Schule grundlegende von der Gesellschaft an sie gestellte Aufgaben. Fend (2006) stellt in seiner 'Theorie der Schule' gesellschaftliche und individuelle Funktionen der Schule heraus.

Als Funktionen der Schule nennt er (vgl. auch Gudjons, 2006):

- **Die Enkulturationsfunktion**, die sich auf die „Reproduktion grundlegender kultureller Fertigkeiten und kultureller Verständnisformen der Welt und der Person“ bezieht (Fend, 2006, S. 49). Auf individueller Ebene werden hiermit die kulturelle Teilhabe und Identität als die Autonomie der Person und Möglichkeit der Entwicklung individueller Leistungspotentiale verstanden.
- **Die Qualifikationsfunktion** meint die „Vermittlung von Fertigkeiten und Kenntnissen (...) die zur Ausübung konkreter Arbeit erforderlich sind“ (Fend, 2006, S. 50). Dies sind z.B. Kulturtechniken, spezielle Kenntnisse sowie soziale und arbeitsorganisatorische Kompetenzen.
- **Die Allokations- oder Selektionsfunktion** meint „die Aufgabe, die Verteilung auf zukünftige Berufslaufbahnen und Berufe vorzunehmen“ (Fend, 2006, S. 50). Dies geschieht u.a. durch Zuweisung zu Schulformen.
- **Die Integrationsfunktion** des Schulwesens dient der Schaffung und Aufrechterhaltung einer kulturellen und sozialen Identität einer Gesellschaft und der individuellen sozialen und politischen Teilhabe durch die vermittelten Werte, Inhalte und Themen (vgl. Fend, 2006; Gudjons, 2006).

Die verschiedenen Funktionen der Schule sind bei der Reflexion der Beschulung und der schulischen Situation von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen zu beachten.

Zum Begriff der „schulischen Situation“ wird sich in dieser Arbeit auf einen weiteren Situationsbegriff gestützt. Die Situation bezeichnet damit eine weit größere räumliche und zeitliche Dimension als ein einzelner Reiz (Städtler, 2003). Zur Situation gehören in diesem Verständnis neben den schulisch-akademische Leistungen „die räumliche Fixierung und zeitliche Dauer, die objektiven Bedingungen der Umwelt in materieller und sozialer Hinsicht, die Anzahl der beteiligten Individuen, die Art der sozialen Beziehungen dieser Individuen, ihre Rollen und gegenseitigen Erwartungen, sowie die Persönlichkeitsstrukturen.“ (Lankenau 1992, S. 266) Durch Benennung von sozialen Beziehungen und Persönlichkeitsstrukturen der Akteure sollen sowohl schulisch-akademische Leistungen und deren Entwicklung, als auch die psychosoziale Entwicklung und soziale Integration Teile der Definition der schulischen Situation sein.

Diesen Situationsbegriff spezifizierend, ergänzend und erweiternd kann Schule als System auf mehreren Ebenen betrachtet werden. Fend (2006) unterscheidet dabei zum einen in „externe Akteure“ (Gemeinwesen bzw. Politische Institutionen, Einrichtungen und Vereinigungen), „interne Akteure“ (Schulverwaltung Schulleitungen, Lehrerschaft) und „Rezipienten“ (Schüler und Eltern) (vgl. Fend, 2006, S.170). Eine Strukturierung von Schule kann mit Fend (2006) zum anderen in mehrere Ebenen erfolgen: Schulsystem, Schule, Klasse und Unterricht (lehrer-, schülerbezogen) (Fend, 2006, S. 188; Gräsel & Mandl, 2007). Sanders und Ratzke (2002) stellen zur individuellen Problemanalyse aus systemischer Sicht ähnliche Ebenen als Subsysteme im Schulkontext dar.

Folgendes Mehrebenenmodell von Schule (Abb. 4) soll in Anlehnung an Fend (2006), Gräsel und Mandl (2007) und Sanders und Ratzke (2002) und in der Visualisierungsvorlage von Schleske (2005) als vorläufige Stukturhilfe dienen, um schulische Strukturen zu beschreiben.

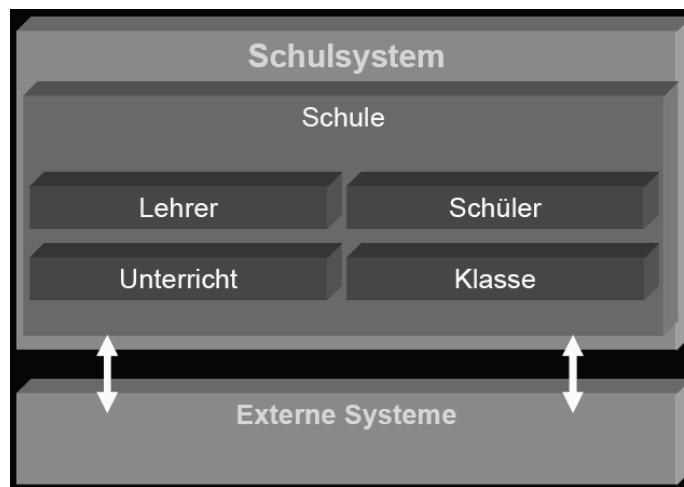


Abb. 4: Mehrebenenmodell von Schule

Die verschiedenen Ebenen können in Anlehnung an Fend (2006) und Gräsel und Mandl (2007) näher beschrieben werden, wobei die Inhalte hier erweitert wurden und zudem erweiterbar und beispielhaft aufgeführt sind (Tab. 7).

Tab. 7: inhaltliche Beschreibung von Schulstrukturebenen

<p>Schulsystem-Ebene</p> <ul style="list-style-type: none"> • staatliche Regulierung • curriculare Vorgaben, Vorschriften und Bildungsstandards, spezielle Vorgaben (...) <p>Schulebene</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausstattung (räumlich, personell, materiell) • Schulleitung/Schulmanagement • Schulklima/ Lernkultur • Kollegium • Schulregelungen (...) <p>Klassenebene</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausstattung (räumlich, personell, materiell) • soziale Beziehungen • Klassenklima/ -zusammensetzung (...) <p>Unterrichtsebene</p> <ul style="list-style-type: none"> • Methodik: Differenzierung, Methodenvielfalt • Leistungsermittlung und -bewertung (...) <p>Individualebene: Schüler, Lehrer, Mitschüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • Persönlichkeitsvariablen • Leistungsdispositionen • Ressourcen (pers., materielle ...) • Wissen, Fähigkeiten, Sozialkompetenz, Motivation, Lernstrategien (...) <p>Externe Ebene</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eltern • Vereine • Institutionen (...)

Fend (2008) weist darauf hin, dass wissenschaftliche Untersuchungen prinzipiell auf allen angeführten Schulstrukturebenen ansetzen können. Schule soll hier auf Grundlage der beschriebenen

Funktionen und Strukturebenen als System verstanden werden, in dem verschiedene Akteure in unterschiedlicher Weise in Interaktion treten.

Unter „schulischem Entwicklungsprozess“ wird eine schulbezogene individuelle Entwicklung und eine Entwicklung genannter Strukturebenen (v.a. Schul-, Klassen-, Unterrichts- und Individualebene) zugleich verstanden, die sich chronosystemisch-sukzessive vollzieht. Die schulische Entwicklung umfasst somit u.a. individuelle, leistungsbezogene, soziale und schulstrukturelle Ebenen in der Zeitdimension. In vorliegender Arbeit werden unter schulischem Entwicklungsprozess v.a. retrospektive und aktuelle schulbiographische Faktoren betrachtet (die die schulisch-akademischen Leistungen und Entwicklungen, die psychosoziale Entwicklung und die soziale Integration einschließen).

1.8.1.2 Pädagogische Förderung von Schülern mit Behinderungen

In Deutschland existiert ein differenziertes System von schulischen und sonderpädagogischen Förder-, Unterstützungs- und Beschulungsmöglichkeiten (vgl. Beauftragte der Bundesregierung, 2009). Da Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen unterschiedliche Schulformen besuchen (Bölte, Wörner & Poustka, 2005; Trost, 2010), werden im Folgenden die grundlegenden schulischen Bedingungen skizziert.

Am 26. März 2009 wurde der Ratifizierungsprozess der UN-Konvention „Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (Vereinigte Nationen, 2006) für Deutschland abgeschlossen. In Artikel 24 (Bildung) forderte die Konvention u.a. ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und eine Nichtaussonderung von Schülern aufgrund von Behinderung. Die Umsetzung dieser Vorgaben in länderspezifisches Recht und die in entsprechende Schulstrukturen ist aktuell im Prozess. Eine große Anzahl von Veröffentlichungen zu dem Thema Integration und Inklusion im Bildungswesen und zu den Umsetzungsmöglichkeiten auf Landesebene, belegt die Vielseitigkeit der Diskussion um die Umsetzung der Konventionen (vgl. Deutsche Vereinigung für Rehabilitation, 2009; Ellger-Rüttgardt, 2010; Giese, 2011; Hinz, 2002; Liesen & Felder, 2004; Lindmeier, 2011; Rumpler & Wachtel, 2007; Werning, 2010).

Grundlegend für die aktuelle Situation sind die „Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ (Sekretariat, 1994) der Kultusministerkonferenz (KMK) und der aktuelle Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011 „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ (Sektariat, 2011), der die 1994er Empfehlungen ablöst. Sonderpädagogischer Förderbedarf ist danach „bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und

Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, daß sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können.“ (Sekretariat, 1994, S. 2) In dem aktuellen KMK-Beschluss wird von Kindern und Jugendlichen „mit Bedarf an sonderpädagogischen Bildungs-, Beratungs- sowie Unterstützungsangeboten“ gesprochen (Sekretariat, 2011, S. 6). Sonderpädagogischer Förderbedarf kann, je nach Landesrecht, in verschiedenen Förderschwerpunkten vorliegen. Die KMK unterscheidet in ihnen Empfehlungen die Förderschwerpunkte emotionale und soziale Entwicklung, Lernen, Sprache, Sehen, Hören, Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler, körperliche und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung sowie den Förderschwerpunkt Erziehung und Unterricht von Kindern mit autistischem Verhalten, die vorerst weiterhin ihre Gültigkeit behalten (vgl. Sekretariat, 2011).

Die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs wird in einem schulisch-diagnostischen Prozess getroffen und ist in ihrem Verfahren in den Schulgesetzen oder Verordnungen der einzelnen Bundesländer geregelt (Sekretariat, 2011). Exemplarisch sei hier auf eine Veröffentlichung des Landes Sachsen (Sächsisches Bildungsinstitut, 2009) und auf die Länderübersicht der Beauftragten der Bundesregierung (2009) verwiesen.

Sonderpädagogischem Förderbedarf kann in unterschiedlichen Förderformen und an unterschiedlichen Förderorten entsprochen werden. Die KMK unterscheidet 1994 u.a. sonderpädagogische Förderung durch vorbeugende Maßnahmen, Förderung im gemeinsamen Unterricht, Förderung in Sonderschulen, Förderung in kooperativen Formen, Förderung im Rahmen von sonderpädagogischen Förderzentren und Förderung im berufsbildenden Bereich und beim Übergang in die Arbeitswelt (Sekretariat, 1994). Die KMK unterscheidet in ihren aktuellen Empfehlungen heterogene Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote im allgemeinbildenden Bereich und im berufsbildenden Bereich und beim Übergang in die Arbeitswelt (Sekretariat, 2011).

Für Regelungen und Informationen zu den einzelnen Bundesländern sei auf die Veröffentlichung Beauftragte der Bundesregierung (2009) verwiesen. Informationen zu Begriffsbestimmungen, geschichtlicher Dimension und Akzentuierungen der Integrations- und Inklusionsdebatte finden sich u.a. in Becker (2008), Boban und Hinz (2004), Deutsche Vereinigung für Rehabilitation (2009), Eberwein (1996), Eberwein und Knauer (2002), GEW (2005), Giese (2011), Hildeschmidt und Schnell (1998), Lindmeier (2011), Myschker und Ortmann (1999), Rumpler und Wachtel (2007) sowie in Sander (2002).

1.8.1.3 KMK-Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten

Eine bundesweite Grundlage für die schulische Situation von Schülern mit ASS bilden die von der Kultusministerkonferenz (KMK) am 16. Juni 2000 beschlossenen „Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten“ (Sekretariat, 2000; im Weiteren: KMK-Empfehlungen Autismus) und die abgeleiteten Vorschriften und Handreichungen einzelner Bundesländer zur Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus. Die KMK-Empfehlungen Autismus (Sekretariat, 2000) sind als Ergänzung zu den „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994 zu sehen (Drave, Rumpler und Wachtel, 2000), die aktuell durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011 „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ (Sektariat, 2011) abgelöst wurden.

In Deutschland obliegen durch das föderale System die Bildungssysteme der Kulturhoheit der Bundesländer, so dass die Schulsysteme in den Bundesländern unterschiedlich strukturiert und organisiert sind. Die Kultusministerkonferenz (KMK) dient u.a. der Vereinheitlichung der Bildungsstrukturen und dem Setzen von Qualitätsstandards in Deutschland. Die Beschlüsse sind für die Bundesländer zwar Absichtserklärungen, stellen jedoch keine Rechtsverbindlichkeit dar. Die Länder empfehlen damit auf allgemeiner Grundlage Positionen, die sie in eigener Verantwortung in Länderrecht umzusetzen haben.

Die KMK-Empfehlungen Autismus machen u.a. Aussagen zum Förderbedarf, zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs, zu Erziehung und Unterricht, zu Formen und Orten sonderpädagogischer Förderung, zur Zusammenarbeit und zum Einsatz und Qualifikation des Personals. Schüler mit ASS sollen nach den KMK-Empfehlungen Autismus in allen Schulformen unterrichtet werden. Auf die konkreten Inhalte kann hier aus Ressourcengründen nicht eingegangen werden. Zu verschiedenen Aspekten der KMK-Empfehlung Autismus siehe Bundesverband (2003), Drave, Rumpler und Wachtel (2000), Kaminski, Rumpler und Stoellger (2000) und Schirmer (2006).

In der Folge der KMK-Empfehlungen Autismus (Sekretariat, 2000) haben sich die Bundesländer in verschiedener Weise um die Umsetzung der Empfehlungen bemüht. Die meisten Bundesländer haben autismusspezifische Systeme und Maßnahmen in ihre Schulsysteme implementiert. In einigen Bundesländern existieren keine autismusspezifischen schulsystemimmanenten Unterstützungssysteme und Strukturen. Weber (2009) spricht in Bezug auf Schüler mit Autismus für Niedersachsen von „vergessenen Schülern“ (Weber, 2009, S. 171). In einigen Bundesländern lassen

sich spezifische Veröffentlichungen zum Förderschwerpunkt Autismus finden (Handreichungen, Vorschriften, Handbücher; z.B. Hessisches Kultusministerium, 2007; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2009). Zudem wurden in einigen Bundesländern personell unterlegte Strukturen (z.B. Fachberater, Autismusbeauftragte) geschaffen. Unterscheiden lassen sich diese Strukturen in eher zentralistische und eher dezentralistische Modelle:

- **eher zentral-mobil z.B.:** Mobiler Sonderpädagogischer Dienst Autismus (MSD-A; Bayern), Beratungsstelle- Autismus (Hamburg), Schwerpunktschulen (Berlin)
- **eher dezentral-mobil z.B.:** Autismusbeauftragte (Baden-Württemberg), Fachberater (NRW), Ansprechpartner und Netzwerke (Baden-Württemberg)

Eine aktuelle Übersicht der autismusspezifischen schulsystemimmanenten Unterstützungssysteme existiert nach Wissen des Autors nicht und wäre ob der sich zügig wandelnden Bildungslandschaft wahrscheinlich schon bei Erscheinen veraltet. Eine lückenhafte Übersicht der autismusspezifischen schulsystemimmanenten Unterstützungssysteme in Deutschland geben Rumpler (2004) und Knorr (2007b). Die Weiterentwicklung inklusiv-schulischer Strukturen wird auf Grundlage des Beschlusses der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011 „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ (Sektartariat, 2011) geschehen, wobei die KMK-Empfehlungen Autismus vorerst ihre Gültigkeit behalten.

1.8.2 Beschulungssituation von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen

Angaben zur Häufigkeit und Beschulungssituation von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen und Verteilung in verschiedenen Schulformen sind in Deutschland durch die fehlende statistische Erfassung der Bundesländer und die Kultusministerkonferenz (KMK) nicht verfügbar. Die folgenden Angaben beziehen sich daher auf Studien, Angaben einzelner Bundesländer und eigene Berechnungen. Neben der Häufigkeit soll im Folgenden auch auf die Verteilung auf Schularten eingegangen werden.

Laut einer Literaturübersicht einer Studie von Bölte, Wörner und Poustka (2005, S. 71) „besuchen zwischen 15% bis 35% der Kinder und Jugendlichen mit Autismus Regelschulen, während zwischen 30% und 60% in Schulen für geistig Behinderte und weitere 10% bis 25% in anderen Sonderschulen unterrichtet werden.“ 42% der Schüler ohne geistige Behinderung (operationalisiert als $IQ \geq 70$) werden integrativ beschult, 11% der Schüler mit ASS besuchen das Gymnasium.

Für Niedersachsen liegen aufgrund einer „Kleinen Anfrage“ an den Landtag (Niedersächsischer Landtag, 2008) detaillierte Daten vor. Durch eine Befragung aller Schulen in Niedersachsen durch das Kultusministerium kann von einer Totalerhebung gesprochen werden, in der u.a. Anzahl von

Schülern mit ASS und besuchte Schularten erhoben wurden. Es liegen jedoch keinerlei Angaben über methodisches Vorgehen, Rücklaufquote o.ä. vor. Daher müssen die folgende Ergebnisse für Niedersachsen mit Vorsicht interpretiert werden. Setzt man die für Niedersachsen ermittelte Gesamtzahl der Schüler mit einer medizinischen Diagnose ASS ins Verhältnis zur Gesamtschülerzahl in Niedersachsen im Schuljahr 2008/2009 (LSKN, 2009), ergibt sich eine schulische Prävalenzrate von 8,4: 10.000 Schüler. Die Verteilung auf verschiedene Schulformen ergibt einen Integrationsanteil der Schüler mit Autismus von ca. 51% . Ein Drittel aller Schüler erhält Unterstützung durch eine Schulbegleitung (Maßnahme der Eingliederungshilfe nach SGB; vgl. Abschnitt 1.8.4). Bei Schülern, die Regelschulformen besuchen, werden 43% durch eine Schulbegleitung unterstützt. 9% der Schüler mit ASS besuchen ein Gymnasium (eigene Berechnungen).

Für das Jahr 2007 berichten Finck und Ohder (2009) für Berlin von ca. 500 betreuten Schülern mit Autismus, was einer schulischen Prävalenzrate von 15,4: 10.000 entspräche (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2008; eigene Berechnungen). Hausotter legt für das Schuljahr 2008/2009 für Schleswig-Holstein Zahlen vor, aus denen sich eine schulische Prävalenz von 16:10.000 ergibt (eigene Berechnungen; Hausotter, 2009; Ministerium für Bildung und Frauen, 2009).

Eine der größten und validesten Studien für den deutschsprachigen Raum wird von Trost (2010) für Baden-Württemberg vorgelegt (vgl. Sautter, Schwarz & Trost, im Druck). Erfasst wurden insgesamt 1096 Schüler mit ASS in Baden-Württemberg. Trost (2010) folgert eine schulische Prävalenz von 15: 10.000 bei einer Integrationsquote von 31%. Ca. 7% der Schüler mit ASS besuchen das Gymnasium, ca. 3% eine Realschule, ca. 21% eine Grund- oder Hauptschule und ca. 38% eine Schule für geistig Behinderte. Insgesamt erhalten 21% der Schüler mit ASS beim Schulbesuch eine Assistenz durch eine Schulbegleitung (vgl. Abschnitt 1.8.4; 55% der Schüler an Regelschulen, 19% an Sonderschulen). Bemerkenswert erscheint, dass nach der Studie ca. 8% spezifische Schulformen wie Außen- oder Autismusklassen besuchen und 8% parallel zu ihrer Stammschule zeitweise eine zweite Schule besuchen.

Abbildung 5 zeigt die Schulbesuchsverteilung der Schüler mit Autismus in Sachsen nach Förderschwerpunkten und Schularten in Schuljahr 2009/2010 (Sächsisches Staatsministerium, 2010; nur Schulen in öffentlicher Trägerschaft; eigene Berechnungen), die sich in etwa mit anderen

Angaben decken (Bölte, Wörner & Poustka, 2005; Trost, 2010). Ca. 30 % der Schüler mit ASS besuchen demnach Regelschulformen.

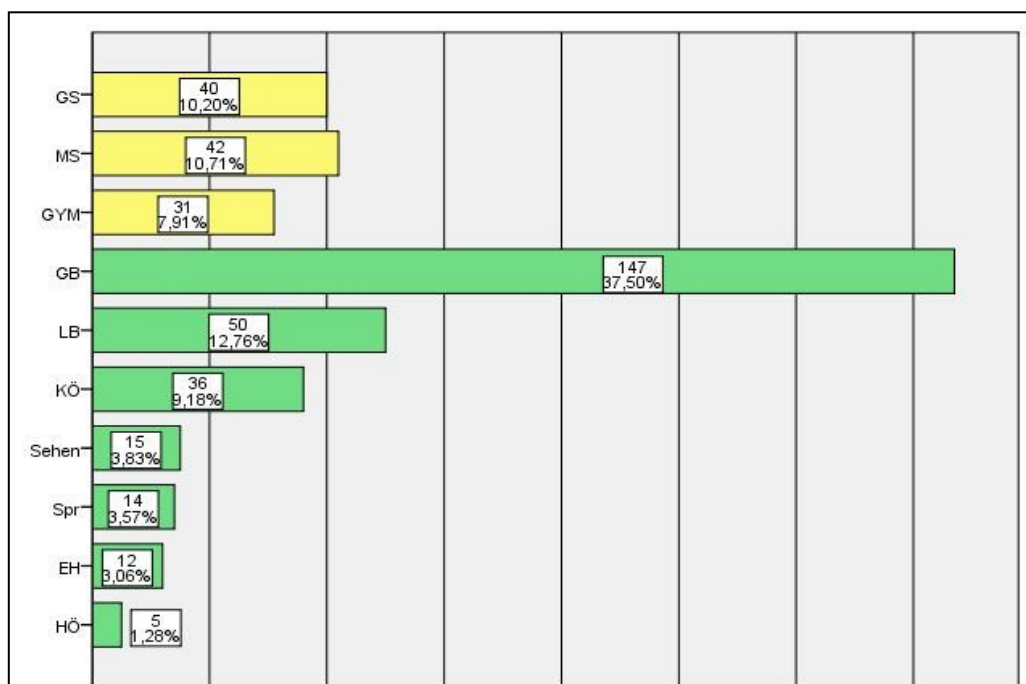


Abb. 5: Verteilung der Schüler mit Autismus in Sachsen nach Förderschwerpunkten und Schularten im Schuljahr 2009/ 2010 (Sächsisches Staatsministerium, 2010; eigene Berechnungen; gelbe Balken: „Regelschulen“, grüne Balken: Sonder-/ Förderschulen;

Abkürzungen: GS=Grundschule, MS=Mittelschule, GYM=Gymnasium, GB=Schule für geistig Behinderte, LB=Schule für Lernbehinderte; KÖ=Schule für Körperbehinderte, Sehen=Schule für Blinde und Sehschwache, Spr=Sprachheilschule, EH=Schule für Erziehungshilfe, HÖ=Schule für Gehörlose und Schwerhörige)

Tabelle 8 fasst die vorliegenden Daten für den deutschsprachigen Raum zusammen.

Tab. 8: Schulische Prävalenzangaben

Quelle (Jahr) Bundesland	Stichprobengröße (Schüler mit ASS)	Ermittelte schulische Prävalenz (Datenart)*	Integrationsquote (Gymnasialbesuch)
Bölte, Wörner & Poustka (2005)	n=179	k.A. (Studie)	alle ASS: 27% (6%) bei \geq IQ 70: 42% (11%)
Niedersächsischer Landtag (2008) Niedersachsen	n=805	8,4: 10.000 (Erhebung durch nieders. Kultusministeriums; eigene Berechnungen)	51% (9%)
Finck & Ohder (2009) Berlin	n=ca. 500	15,4: 10.000 (eigene Berechnungen)	k.A.
Hausotter (2009) Schleswig-Holstein	n=504	16: 10.000 (eigene Berechnungen)	79% ** (14%)
Trost et al. (2010) Baden Württemberg	n=1096	15:10.000 (Studie)	31% (6,6%)
Kultusministerium Sachsen (2010) Sachsen	n=392	13: 10.000 (Erhebung durch sächs. Kultusministeriums; eigene Berechnungen)	29% (7,9%)

* bei eigenen Berechnungen wurden die Angaben der Schülerzahlen der statistischen Landesämter für das in der Quelle angegebene Schuljahr ermittelt und mit der angegebenen Schülerzahl verrechnet; ** hier wurden nur Schüler der allgemein bildenden Schulen berücksichtigt (keine Vor- und Berufsschule)

Zusammenfassend ergibt sich aus den genannten Angaben der verschiedenen Bundesländer für Schüler mit ASS eine theoretische schulische Prävalenz zwischen 8:10.000 und 16:10.000. Zwischen 27% und 79% der Schüler mit ASS besuchen eine Regelschule und zwischen 6% und 14% ein Gymnasium. Mit Trost (2010) kann eine schulische Prävalenz von mind. 15:10.000 bei einer Integrationsquote von ca. 30% und einer Gymnasialbesuchsquote von ca. 7% angenommen werden. Im Regelschulbereich werden zudem ca. 50% der Schüler mit ASS durch eine Schulbegleitung oder Schulassistenten unterstützt (vgl. Abschnitt 1.8.4).

Vergleicht man die vorliegenden Zahlen aus Tabelle 8 mit den national und international angenommenen Prävalenzraten für ASS von 20- 30:10.000 (vgl. Abschnitt 1.2), dann scheint trotz der in den letzten Jahren zunehmenden Zahlen der erfassten Schüler mit Autismus eine größere Differenz zwischen den tatsächlich diagnostizierten und den schuladministrativ erfassten Schülern mit ASS und den laut Prävalenz erwarteten Zahlen zu bestehen. Diese lässt sich nicht nur durch die methodischen Unsicherheiten der hier angestellten Berechnungen erklären. Deuten lässt sich diese Differenz v.a. durch die Annahme einer größeren Dunkelziffer von Schülern, die ohne Diagnose oder schuladministratorische Erfassung die Schule besuchen. Im Umkehrschluss kann dies so gedeutet werden, dass eine größere Zahl von Schülern ihre Schulzeit ohne eine adäquate Diagnose und autismspezifische Hilfen zu bewältigen hat (vgl. Vogeley & Lehnhardt, 2008). Autismus ist auf Grundlage der vorliegenden Zahlen im Vergleich zu anderen Förderschwerpunkten zahlenmäßig in etwa mit dem Förderschwerpunkt Hören gleichzusetzen (vgl. auch Trost, 2010). Nach neueren internationalen Prävalenzraten (Fombonne, 2003; Tiedmarsh & Volkmar, 2003) könnte die Anzahl der Schüler mit ASS auch höher angesetzt und mit dem Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung verglichen werden (Sekretariat, 2009a, 2009b, eigene Berechnungen).

1.8.3 Anforderungen und Problemfelder im schulischen Kontext

Im folgenden Abschnitt sollen spezifische Anforderungen und Problemfelder im schulischen Kontext beleuchtet werden. Dabei wird auf die allgemeine schulische Situation von Schülern mit ASS, spezielle Problem- und Leistungsbereiche im schulischen Kontext und auf die schulische Situation aus Schüler- Eltern- und Lehrerperspektive eingegangen.

Obwohl die Schule für Kinder und Jugendliche mit ASS über einen langen Entwicklungszeitraum einen wichtigen Lebens- und Sozialraum (Friedrich, 2009) und „Lebensweltpunkt“ (Utz, 2009, S.72) darstellt, existieren weltweit nur wenige Studien zur schulischen Situation dieses Klientels (vgl. z.B. auch Humphrey & Lewis, 2008a, 2008b; Zingerevich & LaVesser, 2009).

Die ersten größeren deutschsprachigen Forschungsarbeiten zum Thema Autismus/ Asperger-Syndrom und Schule sind die Studien von Demes (2011a, 2011b) und die von Trost (2010) bzw. Sautter, Schwarz und Trost (im Druck).

Demes (2011a, 2011b) führte eine Fragebogenerhebung an Schulen in Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern und Bremen durch. Befragt wurden Schulleitungen, Lehrkräfte und Schüler ab 12 Lebensjahren. Insgesamt konnten in der Studie 96 Schulleitungsfragebögen, 135 Lehrer- und 70 Schülerfragebögen ausgewertet werden (Demes, 2011b). Mit Schirmer (2010) und Schuster (2010) liegen erste deutschsprachige monographische Publikationen vor, die jedoch v.a. von schulpraktischer Relevanz sind und weniger auf Forschungsbefunde abheben. Die Thematik Schule wird in Lehr- und Übersichtswerken nur randständig oder gar nicht einbezogen (z.B. Bölte, 2009d; Remschmidt & Kamp-Becker, 2006; Freitag, 2008; Poustka & Bölte, 2008). In Deutschland sind spezifische Publikationen erst in den letzten Jahren zu verzeichnen (z.B. Bundesverband, 2005; Bundesverband & vds, 2003; Bundesverband & Wilczek, 2007; Demes 2011a, 2011b; Hausotter, 2009; Figura, Friedsam, Heuel, Lang & Schirmer, 2007; Hausotter, 2009; Institut für Qualitätsentwicklung, 2006; Schirmer, 2010; Schuster, 2010; Weber & Bülow, 2009). Die Darstellung des aktuellen Forschungsstandes zur schulischen Situation von Schülern mit ASS erfolgt daher auf Grundlage v.a. englischsprachiger Literatur und unter Einbeziehung autobiographischer Berichte.

1.8.3.1 Allgemeine schulische Situation

Da in dieser Arbeit der Fokus auf dem Bereich der hohen intellektuellen Begabung liegt, werden bei der folgenden Betrachtung vor allem Studien angeführt, die den Bereich der Betroffenen mit Autismus-Spektrum-Störungen untersuchen und als adäquate Schulformen den integrativen/ inklusiven Unterricht oder andere zielgleiche Beschulungsformen betrachten. Durch die geringe Trennschärfe und begriffliche Vielfalt der autismusspezifischen Nomenklatur, die sich auch in den untersuchten Populationen bei Forschungsarbeiten niederschlägt, werden z.T. auch andere Studien angeführt.

Eaves und Ho (1997) berichten auf Grundlage einer Studie zu Beschulungsorten und Schulleistungen von 76 Schülern mit ASS (Alter: M=11; 8-17 Jahre) von einem Zusammenhang von Alter und Intelligenz auf die Art der Beschulung und den Schulerfolg. Jüngere Schüler mit hohen Intelligenzwerten und geringerem Schweregrad der ASS hatten eine größere Chance in integrativen Kontexten beschult zu werden als solche, die konträre Persönlichkeitseigenschaften aufwiesen (zu beachten ist, dass in der Studie nur 22% bzw. 33% der Probanden eine Intelligenz im Normbereich

aufwiesen). Auch wenn die Ergebnisse von Eaves und Ho (1997) nicht direkt auf das deutsche Schulsystem übertragbar scheinen, kann mit ihren Ergebnissen und eingedenk der Befunde der autismusbezogenen Outcomeforschung (u.a. Cederlund, Hagberg, Billstedt, Gillberg & Gillberg, 2007; Abschnitt 1.6.5) angenommen werden, dass die Chance auf den Besuch einer Regelschule mit steigender allgemeiner Intelligenz steigt (vgl. Vogeley & Lehnhardt, 2008; vgl. auch die Befunde zur Häufigkeit von Schülern mit dem FS Autismus in Abschnitt 1.8.2). Demes (2011b) berichtet für Deutschland von einem größeren Teil von 10% der Schüler mit Asperger-Syndrom, die unterhalb ihres intellektuellen Leistungsvermögens beschult werden. Nach Demes (2011a) lassen sich auch im schulischen Kontext bei Schülern mit Asperger-Syndrom spezifische syndrombezogene Besonderheiten finden (Tab. 9).

Tab. 9: Spezifische Besonderheiten bei Schülern mit Asperger-Syndrom nach Demes (2011, S. 73)

Soziale Interaktion (Wunsch nach Interaktion, Initiation von Interaktion, Empathiefähigkeit, Erkennen und Deuten nonverbaler Signale, Einsatz von Mimik und Gestik, Blickkontakt)
Wahrnehmung (detailorientierte visuelle Wahrnehmung, visuelle Wahrnehmung des Ganzen, visuelle Überempfindlichkeit, auditive Überempfindlichkeit, auditive Diskriminierung, „Abschalten“ der auditiven Wahrnehmung, auditives Gedächtnis, taktile Über- und Unterempfindlichkeit)
Sprache (wortgetreues Verständnis von Sprache, mangelndes Verständnis von Ironie und Redewendungen, überkorrekte Sprache, Neologismen, besondere Prosodie, „ausuferndes Redebedürfnis“, Monologe zu Spezialthemen, Berücksichtigung von Kommunikationsregeln)
Spezialinteressen (von Lehrern und Schülern genannten Spezialthemen)
Motorik (grob- und feinmotorische Auffälligkeiten, motorische Angewohnheiten, motorische Unruhe)
Denken und Lernen (Entwicklung eigener Lösungsstrategien, Festhalten an eigenen Lösungsstrategien, Probleme auf nichteigene Lösungsstrategien, Nichtlösenkönnen von Denkprozessen, Strukturierungsschwierigkeiten, Konzentrationsstörungen, hohe Ablenkung)
Routine und Rituale (unbedingtes Einhalten bestimmter Routinen und Rituale, Probleme bei unerwarteten Veränderungen)

Demes (2011a) folgert, dass die besonderen Bedürfnisse von Schülern mit Autismus im schulischen Alltag nicht angemessen berücksichtigt werden, „sodass viele Schüler mit Asperger Syndrom übermäßig stark belastet, falsch eingeschätzt und oft nicht ihrem Leistungsniveau entsprechend angemessen gefördert werden.“ (Demes, 2011a, S. 73) Umfangreichere Befunde der Studie finden sich in Demes (2011b).

Auf Grundlage einer erst geringen wissenschaftlichen Datenbasis (z.B. auch Demes 2011a, 2011b; Humphrey & Lewis, 2008a; Zingerevich & LaVesser, 2009) zum Thema Autismus, Schule und integrativer Unterricht lassen sich einige Befunde herausstellen. Die Schule scheint nach vorliegenden Studien für einige Schüler mit ASS mit Stress- und Angstgefühlen besetzt zu sein. Schüler mit ASS leiden z.T. unter Bullying und sozialer Isolation und sind von Underachievement (Demes, 2011b) und Suspensionen (Exklusionen) vom Schulbesuch bedroht (vgl. Barnard, Prior & Potter, 2000; Bauminger & Kasari, 2000; Carrington & Graham, 2001; Connor, 2000; Humphrey & Lewis, 2008a; Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon & Sirota, 2001; Preißmann, 2006).

Untersuchungen der National Autistic Society (NAS) aus England weisen auf Grundlagen von Elternbefragungen von über 1000 Eltern von Kindern mit ASS differenzierte Befunde zur schulischen Situation aus (Barnard, Prior & Potter, 2000; Batten, Corbett, Rosenblatt, Withers & Yuille, 2006; Reid & Batten, 2006). Die Autoren (Batten et al., 2006) zeichnen für England ein problematisches Bild der Beschulung von Kindern mit Autismus. Danach wurden 21% der in die Studie eingeschlossenen Schüler schon einmal von der Schule suspendiert (16% mehr als zehnmal). Bei den Schülern, bei denen die Eltern das kognitive Funktionsniveau ihrer Kinder als sehr hoch angaben, war die Rate der suspendierten Schüler mit 29% noch höher. Insgesamt lag die Wahrscheinlichkeit suspendiert zu werden bei den Schülern mit ASS ca. 20mal höher als bei vergleichbaren gleichaltrigen Schülern. 24% der suspendierten Schüler wurden für eine längere Zeit vom Unterricht ausgeschlossen. 34% fehlten dadurch ein Schuljahresdrittel und 10% fehlten mehr als ein Jahr in der Schule (Barnard, Prior & Potter, 2000; Batten, Corbett, Rosenblatt, Withers & Yuille, 2006; Reid & Batten, 2006).

Ashburner, Ziviani und Rodger (2010) finden für Schüler mit HFA im Grundschulalter übergreifend höhere Werte für emotionale Probleme (Aufmerksamkeit, Angst, Depression, oppositionelles und aggressives Verhalten) als bei gematchten Peers. Zudem berichten sie bei einer großen Zahl von Schülern mit HFA von schulischem Underachievement: 54% der Schüler mit ASS zeigen erwartungswidrig niedrige Schulleistungen (vgl. auch Demes 2011b).

Die referierten Befunde können aufgrund der jeweils anderen schulischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten nicht analog auf das deutsche Schulsystem und die hiesige Situation übertragen werden. Auf Grundlage von einzelnen deutschsprachigen Studien (Demes, 2011a, 2011b; Köllner, 2002; Leppert, 2002; Nurmse, 2006; Reicher, Wiesenhofer & Schein, 2006; Sautter, Schwarz & Trost, im Druck; Trost, 2010) lässt sich eine ähnlich gelagerte Problematik auch für das deutsche Schulsystem mutmaßen. Die Befunde, die für die schulische Situation in Deutschland referiert werden, scheinen von ihren Ergebnissen her insgesamt vergleichbar mit denen aus englischsprachigen Studien.

1.8.3.2 Spezielle Problembereiche und Leistungen im schulischen Kontext

In Folgenden werden Befunde zu speziellen Problembereichen referiert, die in genannten Studien als relevant für die schulische Situation von Schülern mit ASS berichtet wurden (Barnard, Prior & Potter, 2000; Bauminger & Kasari, 2000; Carrington & Graham, 2001; Connor, 2000; Demes, 2011a, 2011b; Humphrey & Lewis, 2008a, 2008b; Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon & Sirota, 2001; Preißmann, 2006). Dazu werden Befunde für die Bereiche soziale Probleme, Probleme mit Sprache,

sensorische Probleme, emotionale Probleme, exekutive Funktionen, Motorik und Graphomotorik, übergreifende unterrichtliche Aspekte und Unterrichtsfächer näher vorgestellt.

1.8.3.2.1 Soziale Probleme

In autobiografischen Berichten von Menschen mit ASS werden vielfach soziale Probleme im schulisch-sozialen Bereich benannt (z.B. Preißmann, 2006, 2007b), die sich auch in wissenschaftlichen Studien widerspiegeln (u.a. Church, Alisanski & Amanullah, 2000; Bellon-Harn & Harn, 2006; Moosecker, 2009). „Die Klasse bildet ein Gruppensystem, in der immer wieder Freundschaften, Allianzen, Interessengemeinschaften, Nähe, Distanz, Zuneigung und Abneigung sowie Hierarchien verhandelt werden. Für Schüler mit Autismus ist diese interaktionale Komplexität ein schwieriges Gefüge.“ (Moosecker, 2009, S. 434)

Der Bereich der sozialen Interaktion scheint eine der größten Herausforderungen der Betroffenen beim Schulbesuch zu sein, in dem sich deutlich autismustypische Verhaltensweisen zeigen (Demes, 2011b). Church, Alisanski und Amanullah (2000) betonen, dass Probleme in der sozialen Interaktion auch bei guten bis sehr guten verbalen und intellektuellen Fähigkeiten das größte Problem für Schüler mit ASS darstellen und dass diese Probleme auch über die Entwicklung hinweg bis in das Jugend- und Erwachsenenalter hinein persistieren. Die untersuchten Schüler mit Asperger-Syndrom (n=40, 3- 15 Jahre) zeigten jedoch einen starken Willen, sich in das soziale Gefüge zu integrieren. Nach Demes (2011b) berichtet der größere Teil von Schülern (n=70) mit Asperger-Syndrom davon, nicht gut oder schlecht mit Mitschülern zurechtzukommen. Lehrer (n=135) berichten von unbeholfener Initiation von Interaktionen, eingeschränkter Fähigkeit zur Empathie und von Problemen beim Erkennen und Deuten nonverbaler Signale (Demes, 2011b).

Nach Jones und Frederickson (2010) werden Schüler mit Autismus signifikant weniger sozial anerkannt, und sie werden häufiger von ihren Mitschülern abgelehnt als vergleichbare Peers. Sie verglichen 43 autistische mit 43 neurotypischen elfjährigen Schülern. Die für die Studie befragten Mitschüler bewerteten die Schüler mit Autismus zudem als weniger kooperativ und als schüchterner als vergleichbare Peers.

Chamberlain, Kasari und Rotheram-Fuller (2007) fanden in einer Untersuchung von Zweit- bis Fünftklässlerinnen (398 Kinder, inkl. 17 Schüler mit ASS), dass Schüler mit Autismus zwar in das soziale Klassengeschehen involviert waren, und keiner der Schüler sozial isoliert war, dass sie jedoch weniger sozial akzeptiert und integriert wurden. Schüler mit Autismus berichteten in der Studie aber nicht über höhere Einsamkeitserfahrungen als die anderen Schüler. Bauminger und Kasari (2000) berichten in einer vergleichenden Studie zu Einsamkeit und Freundschaft bei 22

Kindern mit ASS und 19 neurotypischen Kindern im Alter von 8 bis 14 Jahren von höheren Einsamkeitswerten bei Kindern mit Autismus. Zudem stellten sie ein geringeres Verständnis der Konzepte Einsamkeit und Freundschaft bei den Schülern mit ASS fest.

Hilton, Crouch und Israel (2008) fanden in einer Studie mit 52 Kindern von 6 bis 11 Jahren mit ASS und gematchten Kontrollen, dass Kinder mit ASS auch bei außerschulischen Aktivitäten weniger teilnahmen, mit weniger Peers interagierten und sich in engeren sozial-räumlichen Bezügen aufhielten, wodurch sie wiederum weniger sozialen Lernmöglichkeiten begegneten. Carrington, Templeton und Papinczak (2003) fanden zudem, dass Jugendliche mit ASS andere Vorstellungen, ein anderes Verständnis und andere Konzepte von Freundschaft haben als normal entwickelte Peers. Schüler mit ASS berichten von Problemen bei Gruppen- und Partnerarbeiten in der Schule (Connor, 2000), da diese insgesamt weniger Struktur bieten als der Unterricht, mehr soziale Kompetenzen gefordert sind und vielfach mehr Flexibilität bei der Aufgabenbewältigung verlangt wird.

Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon und Sirota (2001) berichten im Ergebnis ihrer qualitativen Untersuchung zur inklusiven Beschulung von Schülern mit ASS (n=16) von einem großen Einfluss der Mitschüler auf eine erfolgreiche Integration. Sie finden, dass positive und negative Aspekte der schulischen Integration durch die Unterstützung der Mitschüler in den Schulen stark variierten. Sie betonen dabei den großen Einfluss einer adäquaten Aufklärung der Mitschüler über das Störungsbild Autismus.

Bullying-Erfahrungen sind, wie schon Hans Asperger 1944 beschrieb, bei Schülern mit ASS häufig (vgl. auch Carter, 2009; Hippler, 2003; Humphrey und Symes, 2010a, 2010b; Little, 2001; Spitzczok von Brisinski, 2005b). Sie werden hier aus diesem Grunde ausführlicher angeführt und begrifflich geklärt. Hans Asperger führte dazu aus:

„So kann man immer wieder jene bezeichnende Situation beobachten, dass ein solches Kind in der Pause und besonders auf dem Schulweg den Mittelpunkt einer johlenden Horde von Buben bildet, selber im höchsten Zorn blind losgehend - und dadurch besonders komisch wirkend – oder hilflos heulend, in jedem Fall wehrlos gegenüber seinen gewandten Peinigern. Oft wird das so arg, dass nur eine begleitende Mutter das Kind vor seinen grausamen Kameraden schützen kann, dass es bis zum Ende der Volksschulzeit und manchmal noch darüber hinaus eine Begleitung auf dem Schulweg braucht.“ (Asperger, 1944, S. 123)

Bullying bezieht sich dabei „auf eine spezielle Erscheinungsform aggressiven bzw. gewalttätigen Verhaltens, welche durch schädigende Handlungsmuster gekennzeichnet ist, die wiederholt und über einen längeren Zeitraum von einem oder mehreren Schülerinnen bzw. Schülern ausgeführt werden“ (Scheithauer, Hayer & Dele Bull, 2007, S.142). Bullying kann auch als systematische und wiederholte Aggression gegen Schwächere verstanden werden, die über einen längeren Zeitraum im

schulischen Kontext auftritt und meist durch ein Machtungleichgewicht und eine Schädigungsabsicht gekennzeichnet ist (vgl. Atria, Strohmeier & Spiel, 2005; Schäfer & Kulis, 2000). Dabei können sowohl Einzelpersonen als auch Gruppen von Schülern beteiligt sein. Zudem wird zwischen verbalen, körperlichen und psychologischen Bullying-Handlungen unterschieden (Spröber, Schlottke & Hautzinger, 2008).

In mehreren Studien wird von den Schülern oder Erwachsenen mit ASS von Bullying-Erfahrungen berichtet (Hippler, 2003; Humphrey & Lewis, 2008a, 2008b; Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon & Sirota, 2001; Tantam, 2000; Trillingsgaard & Ulsted Sorensen, 1994).

Humphrey und Symes (2011) entwerfen auf Grundlage der vorliegenden Datenbasis zur schulischen Situation von Schülern mit Autismus ein induktiv generiertes Modell (Abb. 6), das die Entwicklung von sozialer Isolation, Bullying und sozialer Ausgrenzung beschreibt (reciprocal effects peer interaction model; REPIM). Danach führen autismusspezifische Probleme und Missverständnisreaktionen der Mitschüler in einem zirkulären Prozess zu Ausgrenzung, sozialer Ablehnung, Bullying und sozialer Isolation von Schülern mit Autismus. Die Autoren (Humphrey & Symes, 2011) berichten in einer Studie mit 38 Schülern mit ASS, 35 gematchten Schülern mit Dyslexie und 38 Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (no identified special educational needs) auf Grundlage einer strukturierten Beobachtung von mehr alleinigen Tätigkeiten der Schüler mit Autismus, von weniger kooperativen Interaktionen mit Peers und von einer längeren Beteiligung an reaktiven aggressiven Reaktionen. Schüler mit Autismus waren zudem mehr von nicht selbst-initiierten verbalen Aggressionen betroffen.

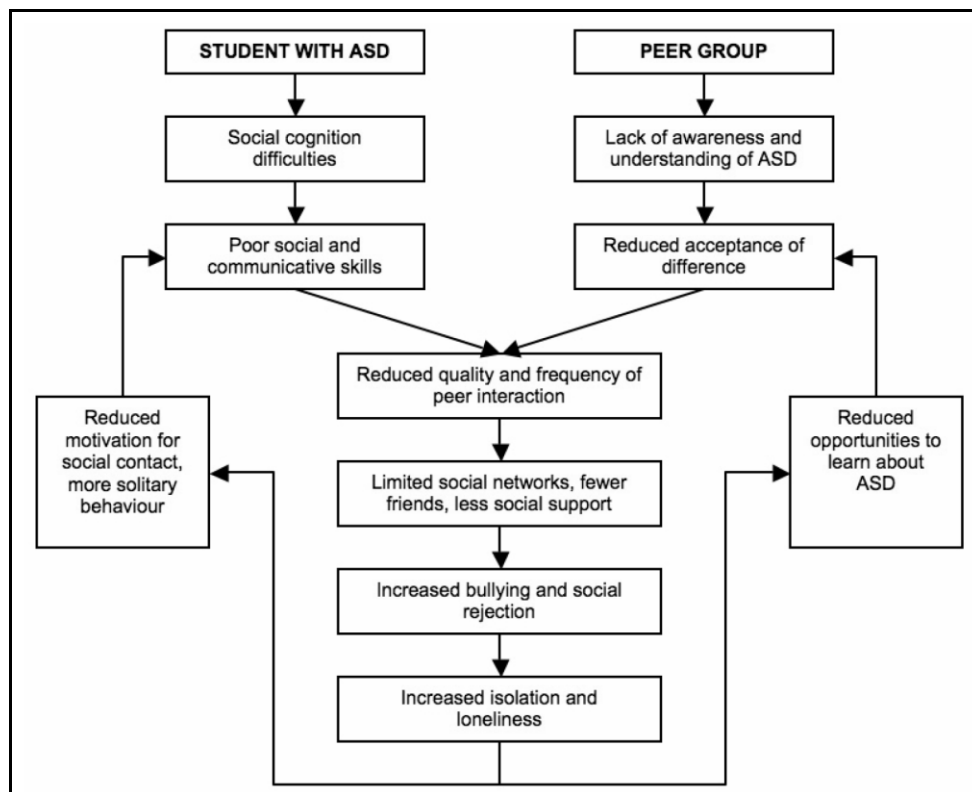


Abb. 6: reciprocal effects peer interaction model (REPIM; aus Humphrey & Symes, 2011, S. 4)

Moosecker (2009) betont, dass Schüler mit Autismus gruppenspezifischen Prozessen in der Schule ungeschützt ausgesetzt sind, „da ihnen die Mechanismen der Kommunikation und Interaktion fehlen, die für das Aushandeln von Positionen eingefordert werden“ (Moosacker, 2009, S. 435). Wie auch bei Schülern mit anderen Behinderungen, ist die Bullying-Gefahr bei Schülern mit ASS in Vergleich zu Gleichaltrigen ohne Behinderungen erhöht (Van Cleave & Davis, 2006). Tantam (2000) berichtet bei 64% der Menschen mit ASS von Bullying-Erfahrungen. In der Studie von Hippler (2003), die eine größere Stichprobe von erwachsenen Menschen mit Autismus auf hohem Funktionsniveau einschließt (n=100), gaben ca. 60% der Befragten mit ASS an, in ihrer Schulzeit öfter Opfer von Bullying geworden zu sein, 48% berichten generell von Bullying-Erfahrungen und ca. 90% berichten von gelegentlichen Bullying-Erfahrungen. 54% der Probanden fühlten sich in der Schulzeit isoliert und nicht in die Gruppe ihrer Mitschüler integriert und 57% gaben an, von den Peers nicht akzeptiert worden zu sein. Im Gegensatz zu einer gematchten Vergleichsgruppe hatten die Betroffenen mit ASS zwar signifikant weniger Probleme bei schulisch-akademischen Inhalten, aber signifikant mehr Probleme mit gleichaltrigen Peers (Hippler, 2003).

Batten, Corbett, Rosenblatt, Withers und Yuille (2006) berichten über eine Elternbefragung (n=1367, Diagnosen: 35% Asperger Syndrom, 45% Autismus, 19% HFA) in England durch die National Autistic Society von 42% der Schüler mit ASS, die in der Schule von Bullying betroffen

waren. Bei Schülern mit Asperger Syndrom waren es 59%. Die Übergriffe traten meist in Pausen, Essenszeiten und auf dem Schulweg auf. Bullying hatte nach der besagten Studie einen negativen Einfluss auf das Selbstbewusstsein der von Bullying betroffenen Schüler (bei 83%). 63% der Eltern gaben an, dass aus dem Bullying psychische Folgeprobleme entstanden wären. In ca. 75% der Fälle hatte das Bullying einen negativen Einfluss auf soziale Fähigkeiten und soziale Kontakte generell. 42% der Schüler verschlechterten ihre schulischen Leistungen, 18% wechselten in der Folge des Bullyings die Schule und 8% verweigerten den Schulbesuch (Batten, Corbett, Rosenblatt, Withers & Yuille, 2006; Reid & Batten, 2006).

Aus qualitativen Studien (Humphrey & Lewis, 2008a; Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon & Sirota, 2001) und der Studie von Batten, Corbett, Rosenblatt, Withers und Yuille (2006) wird deutlich, dass Bullying-Erfahrungen vielfach, wie schon von Hans Asperger (1944) formuliert, in außerunterrichtlichen Situationen, wie Pausen, auftreten, was durch die geringere Lehrerpräsenz erklärbar erscheint und sich mit anderen Befunden der Bullying Forschung deckt (Batten, Corbett, Rosenblatt, Withers & Yuille, 2006; Horn & Knopf, 1996; Smith, 1999; Schäfer & Kulis, 2000). Zudem betonen Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon und Sirota (2001), dass Schüler mit ASS den situativen sozialen Kontext von Bullying-Situationen oft nicht ganz verstehen und z.T. keine oder wenig Reaktionen zeigen, Bullying jedoch bewusst und vielfach bekümmert wahrnehmen. Auf eine besondere Gefahr des Bullyings machen Reid und Batten (2006) aufmerksam: Durch die Probleme von Schülern mit ASS im sozialen Fähigkeiten und im sozialen Verständnis kann es bei Bullying zu aggressiven Überreaktionen kommen, die ein Ausschluss von der Schule nach sich ziehen können.

In autobiografischen Berichten (z.B. Preißmann, 2005) wird ebenfalls vielfach von Problemen in außerunterrichtlichen Bezügen berichtet, die sich analog auch in Studien (z.B. Connor, 2000; Humphrey & Lewis, 2008a) finden. Die Pausen in der Schule scheinen für einige Schüler mit ASS ein relevanter schulimmanenter Stressfaktor zu sein (z.B. Lang, Kuriakose, Lyons, Mulloy, Boutot, Britt, Caruthers, Ortega, O'Reilly & Lancioni, 2011; Preißmann, 2006). Neben den Bullying-Erfahrungen (Batten, Corbett, Rosenblatt, Withers & Yuille, 2006) werden auch die geringe Strukturierung der Pausensituation, der hohe Lautstärkepegel und die sozialen Anforderungen als negative Aspekte der Schulpausen genannt (Köllner, 2004; Linne, 2007; Nurmse, 2006; Preißmann, 2006, 2007b). Dies wird insbesondere im Zusammenhang mit Befunden zur Sensorik bei Menschen mit ASS (vgl. Abschnitt 1.8.3.2.2) erklärbar. Lang, et al. (2011) berichten von Möglichkeiten von sozialen Lernerfahrungen in Pausensituationen.

1.8.3.2.2 Probleme in der psychischen Regulation

Im folgenden Abschnitt werden schulrelevante Probleme der psychischen Regulation vorgestellt. Dazu gehören sprachliche, sensorische, emotional-komorbide und exekutive Funktionen.

Grundlegende Probleme in der **Sprache** wurden bereits in Abschnitt 1.5 dargestellt. Es sei dorthin verwiesen. Hier werden schulbezogene Befunde zur Sprache bei ASS referiert. Bei Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen finden sich auch schulisch sprachliche Besonderheiten, die sich in einem wortgetreuen Verständnis von Sprache, mangelndem Verständnis für Ironie und Redewendungen, einer überkorrekten Sprache, einer auffälligen Prosodie und den Hang zum Monologisieren zeigen (Demes, 2011b). Nach Goldstein, Minshew und Siegel (1994) haben Schüler mit ASS im Vergleich zu gematchten Peers größere Probleme, komplexen verbalen Instruktionen zu folgen. Dies kann im Unterricht u.U. zu Problemen im Aufgabenverständnis führen. Church, Alisanski und Amanullah (2000) berichten von Problemen in der Pragmatik, die sich u.a. durch Abschweifungen, geringe Reziprozität (Gegenseitigkeit) und Monologisieren über Spezialinteressen äußern. Diese Auffälligkeiten könnten nach den Autoren dazu beitragen, die sozialen Beziehungen zu Peers zu belasten. Die durch Church, Alisanski und Amanullah (2000) befragten Eltern und Lehrer beschrieben zudem die Stimmdynamik als entweder zu laut oder zu leise (vgl. Demes, 2011b). Kißgen, Drechsler, Fleck, Lechmann und Schleiffer (2005) stellten fest, dass normal entwickelte Grundschulkinder in Tests zur Theory of Mind und des Verstehens figurativer Sprache bessere Ergebnisse erzielten als die jugendlichen und erwachsenen autistischen Probanden. Zudem waren Theory of Mind und das Verstehen figurativer Sprache bei Menschen mit Autismus hoch signifikant mit Intelligenz korreliert, was bei den Kindern der Kontrollgruppe nicht der Fall war. „Dies lässt den Schluss zu, dass autistische Menschen zur Bearbeitung der verwendeten Aufgabenstellungen intelligenzabhängige kompensatorische Strategien einsetzen, während die Grundschulkinder eine intuitive Vorgehensweise wählen.“ (Kißgen, Drechsler, Fleck, Lechmann und Schleiffer, 2005, S. 81) Bei Aufgaben, die komplexe Anforderungen an interpretative Fähigkeiten stellen (z.B. Literaturunterricht), schneiden Menschen mit ASS trotz guter expressiver Sprache demnach u.U. schlechter ab (Goldstein, Minshew & Siegel, 1995). Nach Losh und Capps (2003) haben Kinder mit ASS im Vergleich zu Peers spezifische Probleme bei der Konstruktion von Erzählungen, wenn diese eine persönliche Dimension enthalten (vgl. auch Solomon, 2004), die sich auf Leistungen beim schulischen Verfassen von Texten auswirken könnten.

Schüler mit ASS berichten vielfach von **sensorischen Problemen** im Schulalltag (Carrington & Graham, 2001; Connor, 2000; Demes, 2011b; Eckert & Stieler, 2009; Humphrey & Lewis, 2008a; Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon & Sirota, 2001; Preißmann, 2006). Diese Berichte decken sich mit

Forschungsarbeiten zu sensorischen Problemen von Menschen mit ASS (Church, Alisanski und Amanullah, 2000; Cool & Dunn, 1998; Dunn, Myles, & Orr, 2002; Jones, Quigney & Huws, 2003; Menzinger, 2009; Menzinger & Jackson, 2009; Minshew & Hobson, 2008; Tomchek & Dunn, 2007; Zingerevich & LaVesser, 2009; zusammenfassend: Bogdashina, 2003). Zingerevich und LaVesser (2009) bezeichnen das Vorhandensein sensorischer Probleme bei Schülern mit ASS als gut untersuchten Befund.

Mesibov and Shea (1996) berichten über integrierte Schüler mit ASS, die die Lautstärke im Regelschulunterricht als störend oder gar schmerzhaft empfinden. Zudem werden überfüllte, wenig organisierte und zu bunte Klassenräume als verwirrend und überstimulierend beschrieben. Nach Myles et al. (2000) haben 85% der Schüler mit Autismus Probleme in der auditiven Verarbeitung. Demes (2011b) berichtet von auditiver, visueller und taktiler Überempfindlichkeit. Zingerevich und LaVesser (2009) berichten in einer Untersuchung zur Partizipation in Schulalltag, dass v.a. Auffälligkeiten in der auditiven, vestibulären und taktilen Signalverarbeitung mit geringeren Partizipationswerten einhergingen. Sie schlussfolgern, dass sensorische Probleme, vor allem die im auditiven Bereich, Schüler mit ASS an der schulischen Partizipation hindern. Ashburner, Ziviani und Rodger (2008) berichten u.a. von Zusammenhängen zwischen Underachievement und Problemen der auditiven Filterung von Umgebungsgeräuschen bei Schülern in integrativen Settings. Probleme der auditiven Filterung waren mit Aufmerksamkeitsproblemen bei kognitiven Aufgaben verbunden. Taktile Hypersensibilität war mit Hyperaktivität und Aufmerksamkeitsstörungen verbunden. Ashburner, Ziviani und Rodger (2008) schließen, dass Schüler mit ASS vor allem in lauter Umgebung Gefahr laufen, in akademisches Underachievement zu geraten. Eckert und Stieler (2009) fassen in einer qualitativen Analyse von autobiographischen Berichten von Menschen mit ASS zusammen, dass die Überflutung von Sinnesreizen insbesondere taktiler und auditiver Art als die größten stress- und angstausslösenden Faktoren im Alltag beschrieben werden. Menzinger (2009) berichtet von Problemen der auditiven und visuellen Reizfilterung, die das Verhalten von Schülern mit Asperger-Syndrom im Unterricht negativ beeinflussen können. Auditive Reize hatten dabei einen größeren Einfluss auf das Auftreten negativer Verhaltensweisen als visuelle Reize (Menzinger, 2009; Menzinger & Jackson, 2009). Eingedenk der hohen Lautstärke in deutschen Schulen (Oberdörster & Tiesler, 2006) und Berichte aus Deutschland (z.B. Demes, 2011b; Preißmann, 2006) scheinen insbesondere die Ergebnisse zu auditiven Verarbeitungsproblemen, die meist für den englischsprachigen Raum präsentiert wurden, auch auf die Situation in Deutschland übertragbar.

Ashburner, Ziviani und Rodger (2010) finden für Schüler mit HFA im Grundschulalter übergreifend höhere Werte für **emotionale Probleme** (Aufmerksamkeit, Angst, Depression, oppositionelles und aggressives Verhalten) als bei gematchten Peers. Ca. 50% der Schüler mit ASS hatten klinisch relevante Probleme in verschiedenen Bereichen. Schüler mit ASS zeigen demnach häufiger Symptome von Angst (vgl. auch Green & Ben-Sasson, 2010; MacNeil, Lopes & Minnes, 2009; Weisbrot, Gadow, DeVincent & Pomeroy, 2005), Depressionen und sozialem Rückzug (vgl. auch Pearson, Loveland, Lachar, Lane, Reddoch & Mansour, 2006). Lecavalier (2006) findet auf Grundlage einer umfangreichen Stichprobe von Eltern und Lehrern von Schülern mit ASS (n=487) neben Problemen mit Ängstlichkeit, Hyperaktivität und anderen Problembereichen auch Schüler mit Autismus, die als gut angepasst und problemfrei beschrieben werden. Nach Demes (2011b) berichten Lehrer von einer hohen Ablenkbarkeit von Schülern mit Asperger-Syndrom. Einige Studien weisen einen hohen Grad an komorbid auftretenden Depressionen aus (z.B. Ghaziuddin, Alessi & Greden, 1995; Stewart, Barnard, Pearson, Hasan & O'Brien, 2006). Bei Schülern auf hohem Funktionsniveau zeigen sich diese oftmals im Jugendalter, wenn die Betroffenen selbst ihre Symptomatik zu reflektieren beginnen. Mit Gillberg und Billstedt (2000) kann insgesamt von einem hohen Zusammenhang von ASS mit anderen klinisch relevanten psychischen Problemen gesprochen werden. Laut Ashburner, Ziviani und Rodger (2010) ist die schulische Laufbahn von Schülern mit ASS u.a. durch diese komorbiden Probleme von Underachievernt bedroht /vgl. auch Demes, 2011b). Probleme in den **exekutiven Funktionen** und in der Motorik und Graphomotorik sind bei Menschen mit ASS vielfach untersucht und beschrieben worden (vgl. Abschnitt 1.6.2 und zusammenfassend Müller, 2008a; Ozonoff, South & Provencal, 2005). Zingerevich und LaVesser (2009) messen den Problemen von Schülern mit ASS bei den exekutiven Funktionen in der Schule eine große Bedeutung bei. Sie bezeichnen sie als fundamentale und, neben sensorischen Problemen, wichtigsten Problembereich und Risikofaktor für schulischen Erfolg. Dies ist dann nachvollziehbar, wenn die zahlreichen schulischen Vorgänge der Arbeitsorganisation und Handlungsschritte, die mit Planungsprozessen, Vorausschau und zielgerichtetem, problemorientiertem Handeln verbunden sind, und deren Bedeutung für schulischen Erfolg betrachtet werden. In Zusammenhang mit den Defiziten in den exekutiven Funktionen stehen (insbesondere beim Asperger-Syndrom) Probleme in der Motorik (Baranek, Parham, & Bodfish, 2005; Demes, 2011b; Manjiviona & Prior, 1995; Rinehart, Bellgrove, Tonge, Brereton, Howells-Rankin & Bradshaw, 2006). Gillberg (1998) versteht Probleme in der Motorik als grundlegendes diagnostisches Merkmal für das Asperger-Syndrom. Die motorischen Probleme machen sich neben der allgemeinen motorischen Koordination, die vielfach gravierende Probleme im Sportunterricht hervorrufen kann, im schulischen Kontext vor

allem in der Graphomotorik bemerkbar (Demes 2011b). Asperger konstatiert bereits in seiner Erstbeschreibung:

„Am krassesten ist das Versagen aber beim Schreiben: wie fast alle Autistischen, hat der motorisch so ungeschickte Knabe eine entsetzliche Klaue; die Feder gehorcht nicht, bleibt stecken und spritzt; unbekümmert bessert er aus, indem er neue Buchstaben über die alten darüberschreibt, streicht durch, schreibt einmal größer, einmal kleiner“ (Asperger, 1944, S. 107).

Church, Alisanski und Amanullah (2000) berichten in einer Untersuchung zu sozialen, akademischen und verhaltensbezogenen Erfahrungen von 40 Schülern mit Asperger-Syndrom u.a. auch über Probleme mit der Handschrift. Myles, Huggins, Rome-Lake, Hagiwara, Barnhill und Griswold (2003) finden in einer vergleichenden Studie mit 16 Schülern mit ASS und 16 gematchten neurotypischen Peers, dass Schüler mit ASS zwar grammatikalisch auf gleichem Niveau schreiben können, jedoch Probleme mit der Qualität und Lesbarkeit der Handschrift haben. Fuentes, Mostofsky und Bastian (2009) finden ebenfalls insgesamt schlechtere Handschriftwerte bei Schülern mit ASS in Relation zu einer Vergleichsgruppe. Dabei war die Formgebung der Buchstaben am schwersten betroffen, während Größe, Ausrichtung und Abstand der Buchstaben sich nicht unterschieden. Von prädikativem Wert für die Handschrift waren motorische Fähigkeiten, nicht aber Alter, visuelle Fähigkeiten und Intelligenz der Probanden. Fuentes, Mostofsky und Bastian (2009) folgern, dass ein spezifisches Training zu Buchstabenformen und Graphomotorik nötig wäre. Bei Schülern mit ASS zeigen sich auch grobmotorische Probleme, wie Ungeschicklichkeit und Koordinationsprobleme (Demes, 2011b; Ghaziuddin & Butler, 1998; Green, Baird, Barnett, Henderson, Huber & Henderson, 2002).

1.8.3.3 Schulisch-akademische Leistungen

Im Folgenden werden übergreifende unterrichtliche Aspekte und Aspekte zu Unterrichtsfächern betrachtet, bevor wegen ihrer besonderen schulischen Bedeutung auf die Bereiche Lesen, Schreiben und Mathematik noch einmal gesondert eingegangen wird.

Hans Asperger (1944) betonte bei der Erstbeschreibung des Asperger-Syndroms das unebene Leistungsprofil und die charakteristische Leistungsverteilung von Schülern mit ASS:

„Diese Kinder, welche den Lehrer bisweilen durch weit über ihr Alter hinaus reife Antworten verblüffen, versagen ganz krass in den Lerngegenständen und zwar besonders in den mechanisierbaren Lernanforderungen, welche sonst den Dümmersten, ja vielen Hilfsschülern so leicht fallen. (...) Manchmal geht es in jenen Gegenständen gut, welche mit dem besonderen Interessengebiet des Kindes zusammenfallen. Manche dieser Kinder erlernen z.B. besonders leicht das Lesen, weil sie schon in ungewöhnlich frühem Alter, mit 6, 7 Jahren alles Lesbare verschlingen. Die Rechenkünstler können meist auch in der Schule gut rechnen, obwohl es

auch dabei ganz bezeichnende Gegensätze gibt: der Zwang, unter allen Umständen eigene Wege zu gehen, selbst erfundene Methoden anzuwenden, hindert das Kind, sich die von der Schule vorgetragenen Rechenmethoden anzueignen; sie machen es sich selbst schwer und kompliziert, irren sich schließlich und kommen zu falschen Ergebnissen“ (Asperger, 1944, S. 119).

Griswold, Barnhill, Smith Myles, Hagiwara und Simpson (2002) nennen Probleme, die Schüler mit Asperger-Syndrom zeigen und die schulisch-akademische Leistungen beeinflussen können: schlechtes Verständnis von abstrakten Konzepten, zu literarische und wortwörtliche Interpretation von Informationen, schlechtes Verständnis figurativer Sprache (Metaphern, sprachliche Bilder, Redensarten usw.) und rhetorischer Fragen, herabgesetzte Problemlösefähigkeiten und Probleme relevante von irrelevanten Informationen zu unterscheiden. Die Autoren finden in einer Studie mit 21 Schülern mit ASS (Gesamt-IQ: 100,14; SD=26,06) im Alter von 6 bis 18 Jahren differente akademische Leistungen (erhoben mit dem Wechsler Individual Achievement Test, WIAT, The Psychological Corp., 1992). Die Ergebnisse der Studie von Griswold, Barnhill, Smith Myles, Hagiwara und Simpson (2002) werden in Tabelle 10 detailliert dargestellt, da sie eine der wenigen Studien ist, die für die Bestimmung akademischer Leistungen standardisierte Testverfahren verwendet. Zudem wird sie von anderen Autoren in diesem Zusammenhang häufig zitiert (vgl. Minchian & Lyn, 2007).

Tab. 10: Akademische Leistungen nach Griswold, Barnhill, Smith Myles, Hagiwara und Simpson (2002, S. 97)

Leistungsbereich	Mittelwert	SD	Range
Lesen (Reading composite)	101.70	18.16	74- 136
Lesetechnik (Basic Reading)	104.00	17.00	79- 131
Verstehendes Lesen (Reading Comprehension)	98.89	18.03	64- 136
Mathematik (Mathematics composite)	91.76	21.50	59- 135
math. Problemlösen (Mathematics Reasoning)	96.90	21.03	62- 136
Rechenoperationen (Numerical Operations)	89.81	18.22	63- 127
Sprache und Ausdruck (Language composite)	101.48	18.35	76- 134
Verstehendes Zuhören (Listening Comprehension)	89.86	14.59	63- 112
Sprachlicher Ausdruck (Oral Expression)	111.00	17.75	86- 151
Schreiben (Writing composite)	95.82	18.76	70- 132
Rechtschreibung (Spelling)	97.76	16.80	73- 127
Schriftsprachlicher Ausdruck (Written Expression)	90.36	18.90	71- 128
Gesamtleistung (Total composite)	97.06	18.81	71- 137

Die Ergebnisse der genannten Studie von Griswold et al. (2002) zeigen große Diskrepanzen in den schulischen Leistungsbereichen. Auffällig ist insbesondere die Diskrepanz zwischen verstehendem Zuhören (Listening Comprehension) und sprachlichem Ausdruck (Oral Expression), die über 20 IQ-

Punkte beträgt. Die besten Ergebnisse werden im sprachlichen Ausdruck und in der Lesetechnik erzielt. Relative Schwächen liegen in den Bereichen Rechenoperationen, verstehendes Zuhören und schriftsprachlicher Ausdruck. Die Ergebnisse der Studie von Griswold et al. (2002) decken sich insgesamt mit denen einer anderen Studie von Church, Alisanski und Amanullah (2000). Auch bei Dickerson Mayes und Calhoun (2008) werden ähnliche Ergebnisse referiert. Der Ausdruck beim Schreiben (Written expression, Wert IQ-Skala: 87) war erheblich schlechter als beim Ganzwortlesen (Wert IQ-Skala: 99), beim verstehenden Lesen (Wert IQ-Skala: 100) und bei numerischen Aufgaben (Wert IQ-Skala: 99).

Mayes und Calhoun (2006) berichten in einer anderen Studie, dass Schüler mit ASS beim Untertest „Ausdruck beim Schreiben“ (bei dem schnelles Schreiben von Buchstaben und Wörtern, sowie Sätze und Aufsätze schreiben verlangt wird) im Vergleich zu anderen akademischen Bereichen (Basic reading, Reading comprehension, Numerical operations und Spelling) am schlechtesten abschnitten (Mayes & Calhoun, 2006).

In einer weiteren Studie von Dickerson Mayes und Calhoun (2003) lagen die niedrigsten Werte bei graphomotorischen Leistungen und beim schriftsprachlichen Ausdruck vor, während andere akademisch Leistungen im Durchschnittsbereich lagen. Die erreichten Werte bei der Rechtschreibung und der Leseleistung waren in dieser Studie leicht höher als die Werte im mathematischen Bereich.

Smith Myles und Adreon (2001) finden Probleme mit Mitschriften im Unterricht. Insgesamt zeigen Schüler mit ASS nach den vorliegenden Studien vielfach sehr heterogene Schulleistungsprofile. Die Bereiche Lesen, Schreiben und Mathematik werden nun wegen ihrer besonderen Bedeutung für schulisches Lernen noch einmal gesondert dargestellt.

Lesen und Schreiben: Bei einem Teil von Schülern mit Autismus wird über Hyperlexie berichtet, verstanden als altersmäßig akzelerierte, bessere Fähigkeiten im mechanischen Lesen im Vergleich zum Verständnis und inhaltlicher Integration des Gelesenen (vgl. Atkin & Lorch, 2006; Grigorenko, Klein & Volkmar, 2003). Betroffene Schüler mit ASS scheinen bei guten mechanischen Lesefertigkeiten vielfach Probleme bei der Sinnentnahme zu haben (Atkin & Lorch, 2006). Obwohl nur wenige Schüler mit ASS eine hyperlektische Entwicklung aufweisen, lässt sich das berichtete Lese-Pattern auch bei anderen Schülern mit ASS finden. Nach Church, Alisanski und Amanullah (2000) konnten viele der untersuchten Schüler mit ASS schon sehr früh technisch gut lesen, hatten aber Probleme mit Sinnentnahme beim Lesen, insbesondere bei sozialen und komplexen Zusammenhängen. In der oben ausführlich dargestellten Studie zu akademischen Leistungen von

Schülern mit ASS (n=21) fanden Griswold, Barnhill, Smith Myles, Hagiwara und Simpson (2002) relative Stärken in den Bereichen des basalen technischen Lesens und im verbalen Ausdruck, während die Leistungen beim verstehenden Zuhören signifikant schlechter ausfielen. Beim Lesen waren die basalen technischen Lesefähigkeiten besser ausgeprägt als das verstehende Lesen. Beim Schreiben zeigten die Probanden bessere Leistungen in den Rechtschreibleistungen als in komplexen Schreibaufgaben (Aufsatzschreiben u.ä.).

Ähnliche Ergebnisse finden Myles, Hilgenfeld, Barnhill, Griswold, Hagiwara und Simpson (2002). In ihrer Studie wurden 16 Schüler und Schülerinnen mit Asperger-Syndrom (Alter: 6;6- 16 Jahre, Intelligenz: M=100,33; range: 66 - 133) mit einem standardisierten Lesetest untersucht. Während ihr Instruktionsverständnis, das zuhörende Verstehen und die Frustrationsfähigkeit klassengerecht entwickelt waren, zeigten sich beim leisen, selbstständigen Lesen signifikante Probleme.

Minshew, Goldstein, Taylor und Siegel (1994) fanden in einer vergleichenden Studie in einem Sample von 54 jungen Erwachsenen mit ASS keine Unterschiede in mechanischen Lesefertigkeiten, jedoch signifikante Unterschiede zu Ungunsten der ASS-Gruppe im verstehenden Lesen. Minshew, Goldstein und Siegel (1997) spezifizierten mehrere Bereiche des verstehenden Lesens, in denen Jugendliche und Erwachsene mit ASS im Vergleich zu Kontrollprobanden Probleme hatten.

Losh und Capps (2003) finden in einer Studie mit 28 Schülern mit AS und HFA und gematchten Peers bei der Gruppe der Schüler mit ASS Probleme bei der Konstruktion persönlicher Erzählungen. Craig und Baron-Cohen (2000) konnten zudem zeigen, dass Kinder mit ASS (n=27) Probleme haben, beim Erfinden von Geschichten phantasievolle Elemente in Geschichten zu integrieren.

Dickerson Mayes und Calhoun (2007) stellten in einer Studie mit 118 untersuchten Schülern mit ASS bei 50% der Probanden eine Dysgraphie fest, was die oben referierten Befunde zur schlechten Graphomotorik von Schülern mit ASS stützt. Die Autoren fanden bei den untersuchten Schülern mit ASS zudem in 67% eine erhebliche Beeinträchtigung im Bereich des Ausdrucks beim Schreiben.

Mathematik: Schüler mit ASS berichten vielfach, dass ihnen naturwissenschaftliche Fächer besser gefallen und dass sie dort bessere Leistungen zeigten als in gesellschafts- oder literaturwissenschaftlichen Fächern (z.B. Connor, 2000; Demes, 2011b). Church, Alisanski und Amanullah (2000) berichten von guten Leistungen der von ihnen untersuchten Schüler in Mathematik und im Computerunterricht. Demes (2011b) berichtet von häufigen Spezialinteressen im Bereich der Naturwissenschaften.

In Studien durchgeführte Leistungstests bestätigen jedoch meist keine eindeutigen Leistungsvorteile für mathematische gegenüber andern akademischen Leistungen (Dickerson Mayes & Calhoun,

2008). Griswold, Barnhill, Smith Myles, Hagiwara und Simpson (2002) finden relativ zu anderen akademischen Leistungen (Lesen, Schreiben, expressiv-sprachlicher Ausdruck) bei Schülern mit ASS eher schwache Leistungswerte für Mathematik, wobei sich eine starke Differenz zwischen besseren mathematischen Problemlösefähigkeiten und schwächeren Rechenfähigkeiten zeigt. In einer Studienübersicht bestätigt sich dieses Ergebnis (Griswold, Barnhill, Smith Myles, Hagiwara & Simpson, 2002).

Minchian und Lyn (2007) berichten in einer neueren Literaturübersicht zu mathematischen Fähigkeiten von Menschen mit Asperger-Syndrom und High-Functioning-Autismus, in der insgesamt 837 Probanden von 3 bis 51 Jahren eingeschlossen wurden, von meist durchschnittlichen mathematischen Leistungen. Die Mehrzahl der untersuchten Probanden hatte durchschnittliche mathematische Fähigkeiten, die im Mittel leicht unter den Werten ihrer Gesamtintelligenz lagen. Bei einzelnen Betroffenen ließ sich eine mathematische Hochbegabung feststellen. Insgesamt scheinen die mathematischen Leistungen nach vorliegenden Studien im durchschnittlichen Bereich und in der Tendenz leicht unter dem Mittelwert der allgemeinen Intelligenz und der mittleren Schulleistung zu liegen.

1.8.3.4 Schulische Situation aus Akteursperspektive

In den folgenden Abschnitten wird die schulische Situation aus Sicht der Akteure näher beleuchtet. Hierbei wird zuerst auf die „Innenperspektive“ (Eckert & Stieler, 2009, S. 142) von Menschen mit ASS auf Schule abgehoben, bevor auch die Perspektive von Eltern und Lehrern betrachtet wird.

1.8.3.4.1 Schulische Situation aus Schülerperspektive

Es hat sich in der Forschung zu Autismus-Spektrum-Störungen als wichtige Erkenntnisquelle herausgestellt, die Sichtweise der Betroffenen selbst auf ihre Behinderung und auf deren Auswirkungen auf verschiedene Bereiche des Lebens und Alltags einzubeziehen (Carrington, Templeton & Papinczak, 2003; Cesaroni & Garber, 1991; Connor, 2000; Gomolla, 2002; Hippler, 2003; Humphrey & Lewis, 2008a, 2008b; Hurlbutt & Chalmers, 2002; Jones & Meldal, 2001; Jones, Quigney & Huws, 2003; Jones, Zahl & Huws, 2001; Müller, Schuler & Yates, 2008; Osler & Osler, 2002; Portway & Johnson, 2003; Trillingsgaard & Ulsted Sorensen, 1994; Vergin, 2005; Virgen Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon & Sirota, 2001; Winter-Messiers, 2007). Die „Innenperspektive“ (Eckert & Stieler, 2009, S. 142) von Menschen mit ASS birgt u.a. die

Möglichkeit, neue, andere und direktere Impulse für die Theoriebildung und Forschung zu generieren (vgl. auch Sautter, 2011).

„Für das Verständnis des Autismus am hilfreichsten ist [...], den persönlichen Kontakt zu autistischen Menschen zu suchen, ihre Gedichte, Briefe oder anderen schriftlichen Äußerungen zu lesen, ihren Reden zuzuhören, ihre Skulpturen oder Bilder anzuschauen, ihren Stimmen zu lauschen, sie zu befragen, ihnen mit Respekt zu begegnen, von ihnen zu lernen und ihre Art des Umgangs mit dem Leben zu beobachten.“ (O'Neill, 2001, S. 13)

Humphrey und Lewis (2008a) finden in einer qualitativen Studie zur Situation von Schülern mit ASS im integrativen Setting verschiedene Hauptthemen, die für Schüler mit ASS von Bedeutung sind. Sie untersuchten 20 Schüler (11- 17 Jahre) mit Asperger-Syndrom oder HFA mit einem mehrdimensionalen qualitativen Instrumentarium (Erhebungsmethoden waren Leitfadeninterviews, Tagebücheranalysen, Analyse von Zeichnungen). Die Schüler berichten in den Interviews u.a. über ihr Verständnis von ASS und das damit verbundene Verlangen, in die Gesellschaft und Schule „hineinpassen“ zu wollen (zentrales Thema). Die Schüler mit ASS waren vielfach sozialen Problemen wie Bullying und Ausgrenzung ausgesetzt und erlebten die Schule z.T. als stress- und angstbesetzten Ort (Humphrey & Lewis, 2008a). Die Zusammenstellung der Themen, die sich aus der Analyse der Leitfadeninterviews ihrer Studie ergab, wird in übersetzter und überarbeiteter Form in Abbildung 7 wiedergegeben.

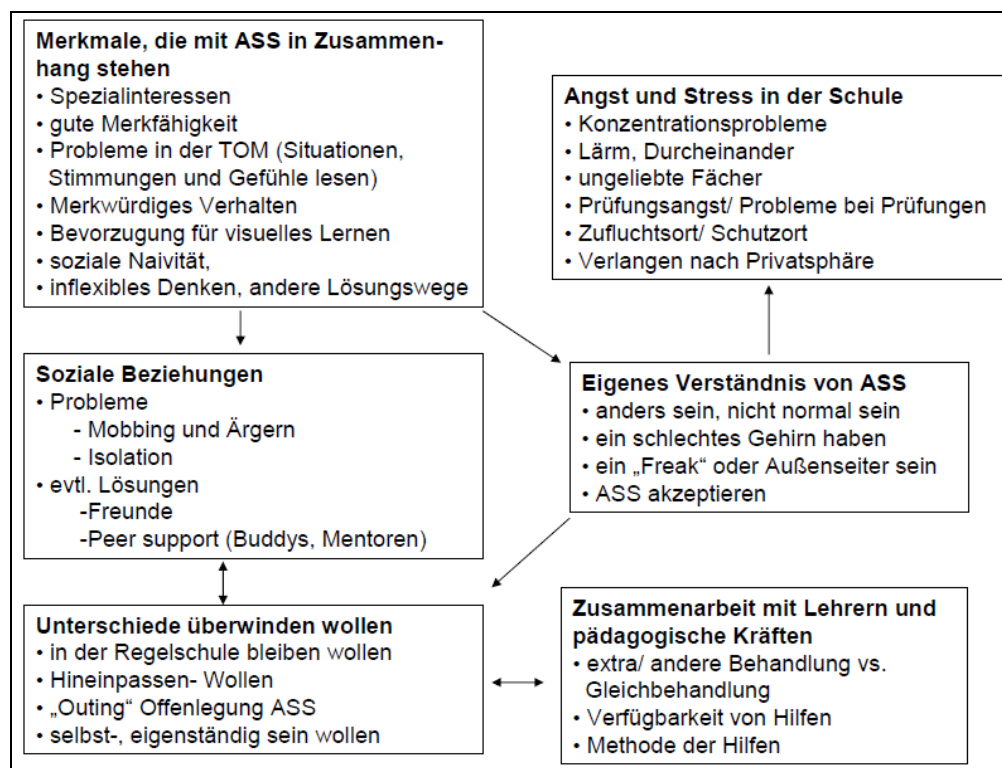


Abb. 7: Zentrale Themen im integrativen Schulsetting nach Humphrey und Lewis (2008a)

Befunde aus anderen qualitativen Studien, in denen Betroffene aus der „Innenperspektive“ von ihrer Schulzeit oder Schulsituation berichten, werden angelehnt an die Systematisierung von Humphrey und Lewis (2008a) zusammenfassend in einer Übersicht dargestellt (Tab. 11).

Die angeführten Studien verwendeten meist qualitative Erhebungs- und Auswertungsmethoden auf der Basis von qualitativen Leitfadeninterviews, die mit den Betroffenen mit ASS geführt wurden (Carrington, Templeton & Papinczak, 2003; Connor, 2000; Eckert und Stieler, 2009; Gomolla, 2002; Hippler, 2003; Humphrey & Lewis, 2008a, 2008b; Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon & Sirota, 2001; Osler & Osler, 2002; Portway & Johnson, 2003; Trillingsgaard & Ulsted Sorensen, 1994; Vergin, 2005).

Tab. 11: Zusammenfassende Übersicht schulischer Befunde aus der „Innenperspektive“

<p>Soziale Beziehungen und soziale Probleme</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erfahrungen von Bullying und Ausgrenzung, soziale Isolation • Probleme mit komplexen Sozialformen im Unterricht • soziale Probleme werden wahrgenommen, die Schüler mit ASS aber verstehen jedoch Kontext vielfach nicht oder zeigen keine oder wenig beobachtbare Reaktionen • positive Moderatoren (Freunde und Peer-Support, Maßnahmen wie Mentoren oder Buddy-Systeme) • Psychoedukation: höhere Akzeptanz bei Mitschülern und Lehrern bei offen gelegter Diagnose und Erklärung • Bedeutung der Mitschüler für den Erfolg schulischer Integration <p>Merkmale und Verhaltensweisen, die mit ASS in Zusammenhang stehen</p> <ul style="list-style-type: none"> • eigenes Verständnis von Autismus und Bedürfnis „normal“ zu sein • Spezialinteressen, gute Merkfähigkeit • Bevorzugung faktenorientierter, naturwissenschaftlicher Fächer • Probleme Situationen, Stimmungen und Gefühle zu verstehen und zu deuten (real, auch bei Interpretationen, Aufgaben, Aufsätzen u.ä.) • merkwürdiges Verhalten, soziale Naivität • Bevorzugung für visuelles Lernen • sprachliche Besonderheiten • motorische Probleme (Auswirkungen u.a. auf Handschrift und Sport) • andere Vorstellungen/ Lösungswege bei Aufgaben, inflexibles Denken • internalisierende, externalisierende und emotionale Probleme <p>negative Affekte und kognitive Probleme in der Schule</p> <ul style="list-style-type: none"> • Konzentrationsprobleme durch hohe Empfindlichkeit gegenüber Lärm und Durcheinander • Überflutung von Sinnesreizen (insbes. taktiler und akustischer Art) • Prüfungsangst, Probleme bei Prüfungen, Angst vor Vorträgen • Unbehagen bei und Angst vor außerunterrichtlichen Bezügen (Pausen, Mittagessen, Veranstaltungen und Ausflüge) • Verlangen nach Privatsphäre, Zuflucht- oder Schutzort (bes. bei längeren Pausen oder besonderen Veranstaltungen) • Probleme mit Veränderungen in alltäglichen Routinen und mit nicht vorhersehbaren Ereignissen
--

Die Ergebnisse der hier angeführten qualitativen Studien zur Innensicht der Betroffenen mit ASS auf die schulische Situation deuten insgesamt in eine ähnliche Richtung wie die in den vorangegangenen Abschnitten dargestellten quantitativen Ergebnisse.

1.8.3.4.2 Schulische Situation aus Elternperspektive

Myers, Mackintosh und Goin-Kochel (2009) finden in Elterninterviews Emotionen wie Wut und Frustration in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Schulen und Ämtern. Vielfach beschrieben sind zudem höhere Stress-Werte bei Eltern von Kindern mit ASS (z.B. Schieve, Blumberg, Rice, Visser & Boyle, 2007), die jedoch interne, familiäre Bedingungen einschließen.

Eltern von Schülern mit ASS haben nach vorliegenden Befunden durch den „Weg zur Diagnose“ und den schulischen Werdegang ihrer Kinder häufig einen „Leidensweg“ hinter sich, bei dem sie vielfach wenig externe Unterstützung erhielten (Batten, Corbett, Rosenblatt, Withers & Yuille, 2006; Lasser & Corley, 2008 und Berichte in: Institut für Qualitätsentwicklung, 2006 und in Weber & Bülow, 2009).

Lasser und Corley (2008) fanden in einer qualitativen Studie mit 20 Eltern von Schülern mit ASS unterschiedlichen Alters (11,98; SD=3,22) als Grundbedürfnis der Eltern eine Tendenz, Normalität herzustellen. Dies schließt für die Eltern, neben der Sorge um eine normale Beschulung, auch die Perspektive nach der Schule und die weiterführende Unterstützung der Kinder mit ASS auf ihrem Lebensweg ein. Stoner, Jones Bock, Thompson, Angell, Heyl und Crowley (2005) beschreiben den Interaktionsprozess zwischen Eltern und Lehrern als komplexen Prozess, dem für die schulische Entwicklung der Kinder eine große Bedeutung zukommt. Stoner und Angell (2006) finden in der Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule verschiedene Rollen der Eltern, die sich, angepasst an das Niveau des Vertrauens in die schulischen Mitarbeiter und an die Bedürfnisse des Kindes, dynamisch verändern können.

Jackson Brewin, Renwick und Fudge Schormans (2008) finden in einer qualitativen Interviewstudie zur integrativen Beschulung von Schülern mit ASS differenzierte Aussagen zur Elternperspektive auf die Schulsituation. Die Ergebnisse der Untersuchung von Jackson Brewin, Renwick und Fudge Schormans (2008) werden in folgender Tabelle wiedergegeben (Tab. 12), da sie differenzierte Einblicke in die Erfahrungs- und Erlebniswelt von Eltern integrativ beschulter Schüler mit ASS und Hinweise auf Interventionsmöglichkeiten geben.

Tab. 12: Elternperspektive zur integrativen Beschulung von Schülern mit ASS nach Jackson Brewin, Renwick und Fudge Schormans (2008)

Hauptthemen der Interviewanalyse	Subthemen	Einzelthemen
Kenntnis und Bewusstsein Diagnose ASS	Effekt, wenn Diagnose in Schule nicht bekannt	- zu hohe Erwartungen an Schüler, weil er normal aussieht - Verhalten wird als Provokation gesehen, mehr Disziplin als nötig erachtet - schlechte Erziehung („bad parenting“)
	Effekt, wenn Diagnose in Schule bekannt	- negative Effekte: Missverständnisse, was ASS bedeutet, Stigmatisierung, Unsicherheit der Lehrer und Institutionen - Positive Effekte: Anpassungen im Unterricht und Schule: mehr Verständnis, Nachteilsausgleiche und zusätzliche Hilfen (Stunden, Schulbegleiter)
	Verständnis der Diagnose	- Verständnis der Diagnose ist wichtig, um Verhalten zu verstehen und Toleranz zu entwickeln - Weiterbildung der Lehrer
Soziale Interaktion mit Mitschülern	Qualität der sozialen Interaktion	- Probleme im Verständnis sozialer Situationen, bei Initiierung von Kontakten, beim Verstehen von sozialen Zeichen - weniger Möglichkeiten der Interaktion durch Unsportlichkeit (Pausen, AGs) - Unsicherheiten und Verunsicherung der Mitschüler durch Verhalten der Schüler mit ASS
	Unterstützung der sozialen Interaktion	- stetiges spezielles Sozialtraining ist sinnvoll und nötig - Üben und Kontakt über Spezialinteressen und Sonderbegabungen (in AGs u.a.)
Rolle der Lehrer und des pädagogischen Personals	Hilfreiche pädagogische Maßnahmen	- Vorhersagbarkeit der täglichen Routinen und geschriebene oder bildliche Pläne - vorheriges Vorbereiten auf Veränderungen - physischen Ausgleich für Stress und Angst schaffen - Schüler als Individuum anerkennen
	Handlungsbedarf	- Mangel an Weiterbildungen und Wissen der Lehrer - Wissen um spezielle Maßnahmen
Rolle der Schule und des Schulsystems	Hilfreiche Maßnahmen	- zusätzliche Personen: Sonderpädagogen, Schulbegleiter - spezielle Programme (Sonderklassen, kleine Klassen, Hochbegabten-Programme)
	Handlungsbedarf	- Zusammenarbeit der Schule mit Ämtern wichtig (Kostenübernahme) - keine passenden Förderangebote in der Schule - Vorbereitung, Beratung und Begleitung von Übergängen und Wechseln der Schule

Die von Myers, Mackintosh und Goin-Kochel (2009) in Elterninterviews gefundenen Emotionen wie Wut und Frustration in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Ämtern scheinen auch in Deutschland aufzutreten. So resümiert Köllner (2006) den Umgang mit Ämtern als einen von Eltern als vielfach problematisch bezeichneten Bereich.

1.8.3.4.3 Schulische Situation aus Lehrerperspektive

Lehrkräfte geben vielfach an, sich wenig ausgebildet für den Umgang mit Schülern mit ASS zu fühlen. Dies betrifft insbesondere Regelschullehrkräfte, aber auch Sonderschullehrer. Lehrern (Regel- wie Sonderschullehrern) fehlt meist spezifisches Grundlagenwissen zu Schülern mit ASS (Demes, 2011a, 2011b; Helps, Newsom-Davis & Callias, 1999; Mavropoulou & Padeliadu, 2000; Schuster, 2010; Zager, Young & Seemin, 2003, zit. in Zager & Shamow, 2005).

Informationen zu Autismus-Spektrum-Störungen sind in der Lehrerbildung und Lehrerweiterbildung in Deutschland bis auf wenige Ausnahmen unterrepräsentiert (Maaß, 2009), obwohl sich Lehrer Weiterbildungen zum Thema Autismus wünschen (Gummelt, Rumpler &

Spiess, 2003). Daher kann angenommen werden, dass die Unsicherheiten im Umgang mit Schülern mit Autismus und grundlegende andere Befunde, die in anderen Ländern gefunden wurden (Helps, Newsom-Davis & Callias, 1999; Mavropoulou & Padeliadu, 2000; McGregor & Campbell, 2001; Reicher, Wiesenhofer & Schein, 2006; Robertson, Chamberlain & Kasari, 2003) auch für Deutschland gelten können. Demes (2011b) berichtet über eine Fragebogenerhebung bei Schulleitungen, Lehrkräften und Schülern ab 12 Lebensjahren aus drei deutschen Bundesländern (96 Schulleiter, 135 Lehrer, 70 Schüler). Demes (2011a, 2011b) schlussfolgert aus den Ergebnissen der Erhebung ein hohes Maß an Informations- und Fortbildungsbedarf bei den Lehrkräften. Schuster (2010) stellt die Ergebnisse einer deutschen Studie dar, in der die 65 befragten Lehrer signifikant weniger Wissen zu ASS hatten und die Symptomatik insgesamt negativer beurteilten als Experten im Bereich ASS. Kirchner et al. (2011) berichten über ein größeres Wissen zu Symptomatik von ASS bei 33 Berliner Sonderpädagogen als bei Lehrer allgemeiner Schulen (n=52) oder in der Allgemeinbevölkerung (n=49). Lehrer unterschätzen allgemein die Prävalenz von ASS und die Stärken von Schülern mit Autismus.

Park und Chitiyo (2011) stellten bei 127 befragten Lehrern (USA) eine generell positive Haltung gegenüber integrativ unterrichteten Schülern mit Autismus fest. Eine positivere Haltung der Lehrer wurde u.a. bei Lehrern mit jüngerem Alter, niedrigerer Schulstufe und bei Lehrern mit Weiterbildungserfahrung festgestellt. Barnard, Broach, Potter und Prior (2002) berichten für England, dass 72% der Schulen nicht zufrieden mit dem Grad an Weiterbildung der Lehrer zum Thema Autismus sind. 47% der befragten Schulen wünschten sich mehr autismusspezifische Weiterbildung und Beratung.

Als für die Lehrer von integrativ unterrichteten Schülern mit ASS besonders belastend werden externalisierende Verhaltensweisen wie Aggressionen und Schreien beschrieben (McGregor & Campbell, 2001; Reicher, Wiesenhofer & Schein, 2006). Reicher, Wiesenhofer und Schein (2006) befragten in Österreich 75 im integrativen Setting mit Schülern mit ASS arbeitenden Lehrern nach Erfahrungen und Einstellungen zur integrativen Beschulung von Schülern mit ASS. Probleme bei der integrativen Beschulung von Schülern mit ASS wurden insbesondere in folgenden Bereichen gesehen: Reizüberflutung, Umgang mit Unruhe und Lärm, Probleme durch fehlende Tagesstruktur, Probleme durch zu hohe Schülerzahl und Probleme durch wenig Zeit für spezielle Bedürfnisse. Als Vorteile einer Beschulung im integrativen Setting wurden durch die Lehrer u.a. die Förderung des Kontakts und der sozialen Interaktion mit Mitschülern und das Modelllernen durch andere Kinder hervorgehoben. Als optimale Bedingungen beschrieben die befragten Lehrkräfte eine geringe Schülerzahl, ständiges Teamteaching, das Vorhandensein von Extra- oder Ruheräumen und

spezifische Fortbildung der Lehrer (Reicher, Wiesenhofer & Schein, 2006; vgl. auch McGregor & Campbell, 2001). In einer Studie von Demes (2011b) bewerteten 45% der 147 befragten Lehrer die Beschulung von Schülern mit Asperger Syndrom als problematisch.

Die soziale Integration im schulischen Kontext hängt nach Robertson, Chamberlain und Kasari, (2003) u.a. auch von der Beziehung zwischen Schüler mit ASS und der Lehrkraft ab. Diese wurde in ihrer Studie meist positiv bewertet, wurde jedoch vielfach durch Verhaltensprobleme der Schüler mit ASS belastet. Der soziale Status der integrierten Schüler mit ASS innerhalb der Klasse war abhängig von der Einstellung der Lehrkraft zu den Schülern. Zusätzliche Helfer im Unterricht hatten in ihrer Studie im Gegensatz zu anderen Befunden (Giangreco, Edelman, Luiselli & MacFarland, 1997; Marks, Schrader & Levine, 1999) keine Auswirkungen auf die Beziehungsqualität der Lehrer zu den Schülern mit ASS. Al-Shammari (2006) berichtet ebenfalls von generell positiven Haltungen von Lehrern gegenüber Schülern mit ASS. Nach Ergebnissen von Al-Shammari (2006) wird von den Lehrern auch der Wunsch nach parentaler Unterstützung genannt.

Glashan, MacKay und Grieve (2004) fanden mehrdimensionale Einflüsse auf die schulische Situation aus Lehrersicht. Genannt werden Einflüsse der Eltern (Elterneinbindung beeinflusst integrative Situation und Stress von Lehrern durch z.T. konfligierende Erwartungen), Schulbegleiter (Probleme durch mangelnde Ausbildung), Kommunikation im interdisziplinären Team (als wichtige Ressource) und Probleme mit dem allgemeinen Integrationsdienst (wenig Hilfe, da z.T. weniger qualifiziert als Lehrer). Zudem waren die Mitschüler (Sorge der Lehrer um Mitschüler, Toleranz von Mitschülern wichtig für Integration), der Wunsch nach mehr externen Hilfen, die Bedeutung von spezifischer Aus- und Weiterbildung und die notwendige bessere Qualifikation der Schulbegleiter aus Lehrersicht wichtige Einflussfaktoren. Demes (2011b) findet für Deutschland v.a. Unterstützungsmechanismen durch Autismusambulanzen, Schulbegleitung und Sonderpädagogen, die von nur ca. der Hälfte der befragten Lehrer als ausreichend bewertet wird.

Horrocks, White und Roberts (2007) befanden bei der Befragung von Schulleitern die Grundhaltung zu integrativer Beschulung als wichtigsten Faktor für den Verlauf schulischer Integration. Schulleiter waren offener für die Integration von Schülern mit Autismus, wenn die Schüler mit ASS bessere schulische Leistungen zeigten und weniger sozial-behaviorale Probleme aufwiesen. Demes (2011b) fand in einer Befragung von Schulleitern in Deutschland in ca. 50% eine wenig problematische Einschätzung der Beschulungssituation, die sich in etwa mit der Einschätzung befragter Lehrer deckte. Andere Studien, bei denen Lehrer fokussiert wurden (Glashan, Mackay & Grieve, 2004, Ivey, 2007; Stoner, Jones Bock, Thompson, Angell, Heyl & Crowley, 2005), stützen insgesamt die genannten Befunde der zitierten Studien. Grundlegend weisen die meisten Studien auf

eine geringe Qualität und Quantität autismusspezifischer Weiterbildung bei Lehrern hin (z.B. Demes, 2001a, 2011b).

1.8.4 Ansätze zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen

Im folgenden Abschnitt werden Ansätze zur schulisch-pädagogischen Förderung von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen vorgestellt. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf Maßnahmen bei einer integrativen Beschulung. Nach vorliegenden Studien besuchen in Deutschland ca. 30% der Schüler mit ASS Regelschulformen (Sächsisches Staatsministerium, 2010; Trost, 2010). Zudem steigt die Chance auf eine integrative Beschulung mit zunehmendem intellektuellem Leistungsniveau (Eaves & Ho, 1997), so dass angenommen werden kann, dass der größere Teil der für diese Studie fokussierten Probanden in Regelschuleinrichtungen beschult wird.

Es liegen nur wenige schulisch-pädagogische Maßnahmen für Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen vor, die auf empirischen Studien basieren oder die wissenschaftlich evaluiert wurden, da generell für den Bereich Schule und schulische Förderung international wenig Forschungsaktivität zu verzeichnen ist (vgl. auch Humphrey & Lewis, 2008a; Parsons, Guldberg, MacLeod, Jones, Prunty & Balfe, 2011; Zingerevich & LaVesser, 2009). Für die schulpraktische Arbeit mit Schülern mit ASS existiert jedoch vielfältiges (meist erfahrungsbasiertes) Material mit z.T. konkreten Handlungsempfehlungen. Einen Überblick zum Forschungsstand (auch) schulischer Interventionen geben Parsons, Guldberg, MacLeod, Jones, Prunty und Balfe (2011).

Für die schulische Praxis in Deutschland sind neben allgemeingültigen Vorgaben (z.B. Beauftragte der Bundesregierung, 2009; Sächsisches Bildungsinstitut, 2009) insbesondere auch autismus- und länderspezifische Vorgaben wie z.B. Handreichungen zu Schule und Autismus (z.B. Hessisches Kultusministerium, 2007; Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2009), Hinweise und Ausführungen zum Nachteilsausgleich (z.B. IQSH, 2006; Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2008) und zu Vorgaben und Informationen zur Schulbegleitung und Schulassistenten (z.B. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2007) von Bedeutung. Im deutschsprachigen Raum sind erst in den letzten Jahren zum Themenfeld der schulischen Förderung vermehrt spezifische Veröffentlichungen erschienen (z.B. Bundesverband, 2005; Bundesverband & vds, 2003; Bundesverband & Wilczek, 2007; Demes 2011b; Hausotter, 2009; Figura, Friedsam, Heuel, Lang & Schirmer, 2007; Hausotter, 2009; Institut für Qualitätsentwicklung, 2006; Kaminski, Rumpler & Stoellger, 2000; Klicpera, Hippler & Gasteiger-Klicpera, 2006; Schirmer, 2010; Schuster, 2010; Weber & Bülow, 2009). Im

englischsprachigen Raum liegen vielfältige Manuale und Ratgeber für den schulischen Bereich und den inklusiven Unterricht bei Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen vor (z.B. Betts, Betts & Gerber-Eckard, 2007; Burrows & Wagner, 2004; De Boer, 2009; Fein & Dunn, 2007; Kluth, 2003; Leach & Duffy, 2009; Silverman & Weinfeld, 2007; Smith Myles, 2005; Smith Myles & Adreon, 2001; Smith Myles, Adreon & Stella, 2001; Wagner, S., 2002, 2009).

Die meisten umfassenderen Vorschläge zur schulischen Förderung sind mehrdimensional und multimodal ausgerichtet und beziehen neben der Schule auch das Elternhaus und externe Expertensysteme mit ein. Generell kommt der Kooperation aller an der pädagogischen Förderung Beteiligten eine zentrale Bedeutung zu (Falk-Ross, Iverson & Gilbert, 2004; Klicpera, Hippler & Gasteiger-Klicpera, 2006; Sautter, Schwarz & Trost, im Druck; Trost, 2010). Auch die Aufklärung und Weiterbildung der Lehrer ist von besonderer Bedeutung. Leblanc, Richardson und Burns (2009) konnten bei Lehrern nach einem spezifischen Training zu ASS signifikante Wissenzuwächse zu ASS und Unterrichtsmethoden und Einstellungsänderungen feststellen. Spezifische Lehrertrainings liegen in Deutschland bisher nur für den Bereich der Schüler mit Frühkindlichem Autismus vor (Leppert & Probst, 2005). Komplexe Modelle zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen werden u.a. vorgelegt von Eldar, Talmor und Romem (2009), Magyar (2011), Ruble und Dalrymple (2002), Simpson, de Boer-Ott und Smith-Myles (2003), Trost (2010) und Wilkinson (2005).

Trost (2010; vgl. auch Sautter, Schwarz & Trost, im Druck) legt auf Grundlage einer umfassenden Studie zur schulischen Situation von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen in Baden-Württemberg ein Konzept zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen vor, das in Kooperation mit verschiedenen Schulen unterschiedlicher Schularten erarbeitet wurde. Als Elemente des Konzepts zur schulischen Förderung werden sechs Schwerpunkte genannt:

- Entwicklung einer adäquaten pädagogischen Haltung (u.a. durch Weiterbildungen)
- Kooperation aller am Erziehungs- und Bildungsprozess Beteiligten
- Bildungs-, Erziehungs- und Förderangebote (u.a. autissmuspezifische Förderung, Kommunikations-, Wahrnehmungs- und Handlungsförderung)
- strukturell-organisatorische Erfordernisse (u.a. spezifische Nachteilsausgleiche, Lernhilfen, Unterrichts- und Raumgestaltung, Schulbegleitung)
- Vorbereitung auf Beruf und nachschulisches Leben
- Bildungs- und sozialpolitische Perspektiven

Falk-Ross, Iverson und Gilbert (2004) schlagen Schwerpunkte zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen in vier Schritten vor:

- Erarbeitung von Kompensationsstrategien gegen sensorische Überstimulierung im Schulalltag
- Erarbeitung von sozialen Interaktions- und Kommunikationsstrategien für den Umgang mit den Mitschülern
- Erarbeitung von Strategien zur selbstständigen Arbeit im Unterricht, bei Aufgaben und in Klassengesprächen
- Erarbeitung gemeinsamer kooperativer Strategien zwischen Eltern, Lehrern und anderen Experten (vgl. Falk-Ross, Iverson & Gilbert, 2004).

Simpson, de Boer-Ott und Smith-Myles (2003) schlagen zur Förderung von Schülern mit ASS ein autismspezifisches Kooperationsmodell vor, das Elemente auf mehreren Ebenen beschreibt: Curriculare und didaktische Modifikationen und Anpassung der Lernumgebung, spezielle Lernhilfen, Kooperation zwischen Schule und Eltern, Förderplanung und Evaluation, die Entwicklung einer verstehenden und unterstützenden Grundeinstellung und soziale Hilfen, Teamarbeit und Zusammenarbeit.

Wilkinson (2005) beschreibt einen modellhaften Prozess der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus in der Förderung von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen, der über mehrere Stufen erfolgt (Problemidentifikation, Problemanalyse, Implementation der Intervention, Interventionsmonitoring und Evaluation der Maßnahme). Abbildung 8 zeigt das Kooperationsmodell von Wilkinson (2005).

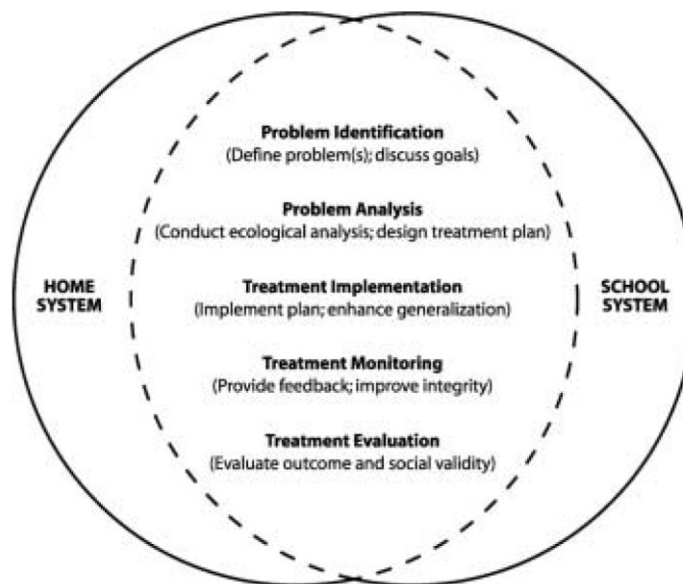


Abb. 8: Kooperationsmodell der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus nach Wilkinson (2005, S. 312)

Eldar, Talmor und Romem (2009) stellen bei der Förderung von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen einen Koordinator in das Zentrum der pädagogischen Arbeit und beziehen Maßnahmen auf multiple inner- und außerschulische Akteursebenen (vgl. Abb.9).

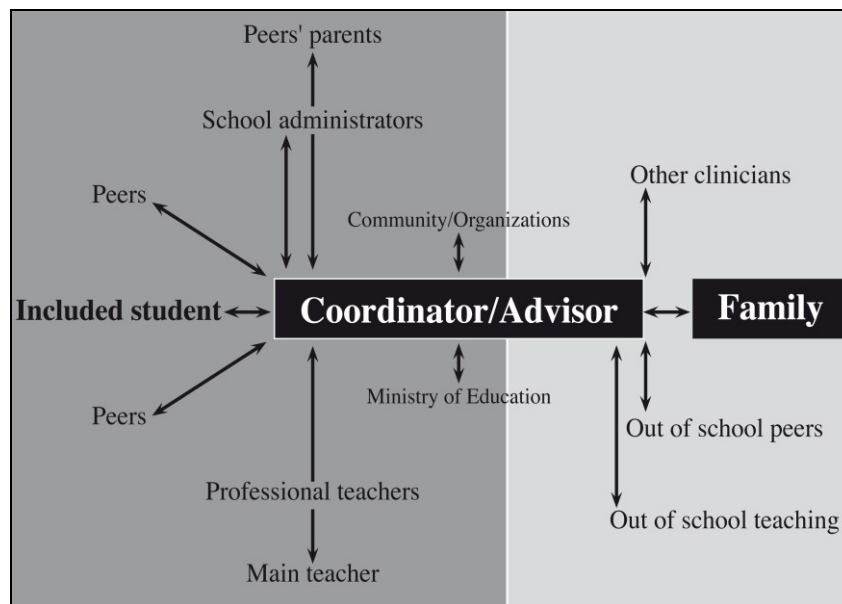


Abb. 9: Modell der Koordination von pädagogischen Maßnahmen für Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen nach Eldar, Talmor und Romem (2009, S. 73)

Silverman und Weinfeld (2007) benennen in einem Ratgeber zur inklusiven schulischen Förderung von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen als „Best-Practice“-Elemente:

- das Nutzen von Spezialinteressen
- die Beachtung spezieller Förderbereiche (insbesondere im sozial-kommunikativen Bereich)
- Individualisierung und Differenzierung im Unterricht und
- umfassendes Fallmanagement zur Umsetzung des Förderplans im Team.

Weitere Vorschläge von Silverman und Weinfeld (2007) zur schulischen Förderung von Schülern mit ASS werden in modifizierter, zusammengefasster Form in Tabelle 13 wiedergegeben.

Tab. 13: Vorschläge der schulischen Förderung von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen (nach Silverman & Weinfeld, 2007)

Soziale Interaktion <ul style="list-style-type: none"> • Schutz vor Mobbing und Ärgern • Aufklärung der Mitschüler zu ASS • Stärken und Spezialinteressen in kooperativen Tätigkeiten nutzen (Gruppenarbeit) • Sozialtraining (nonverbale Signale, Konversation führen) 	Vorhersagbarkeit <ul style="list-style-type: none"> • klare Raumstruktur in der Klasse • klar geregelter, visualisierter Tagesablauf • Vorbereitung auf Veränderungen und Übergänge • Struktur für unstrukturierte Zeit anbieten • Hilfen aus dem „hidden Curriculum“
Spezialinteressen <ul style="list-style-type: none"> • tägliche Zeit für Spezialthema einplanen • Spezialthema weiterentwickeln • als Brücke für andere Themen/Fächer nutzen • Spezialthema für soziale Interaktion nutzen • Spezialthema zur Verhaltensregulation nutzen 	Abstraktes Denken <ul style="list-style-type: none"> • Stundenziele in Teilziele gliedern und Hilfen anbieten (Visualisierung der Binnenstruktur von Unterrichtsstunden, Stundenziele explizieren) • unterstützende Nachfragen zum Verständnis stellen • Methodenvielfalt • eigene Lösungswege zulassen
Probleme mit Sprache <ul style="list-style-type: none"> • keine Metaphern, bildliche Vergleiche • kein Sarkasmus, Ironie • Hilfen, Hinweisworte und Konzepte in Anweisungen zu verstehen 	Sensorische Probleme <ul style="list-style-type: none"> • Problemanalyse • Änderungen der Umgebung • Vorankündigen von speziellen Situationen

Emotionsregulation, Depression, Angst <ul style="list-style-type: none"> • vorhersehend planen und Problemsituationen minimieren • spezieller Raum, Vereinbarungen für Probleme • Verhaltens-Monitoring (Skalen, Barometer) • Vorbereiten von schwierigen Situationen (z.B. durch Sozialgeschichten) • medizinische und psychologische Beratung 	Aufmerksamkeit, Handlungsregulation <ul style="list-style-type: none"> • nutzen visueller Pläne • Nähe zum Lehrer • kurze, klare Arbeitssequenzen • Strukturierung der Umgebung • visuelle Unterstützung von Anweisungen • klare Überschriften und Übersichten • klare Organisation der Arbeitsmaterialien • Aufbau von Arbeits-Routinen • technische Hilfen (PC, Laptop, Pals, Handys) • spezielle Zeit für Reflexion und Planung
Motorik und Graphomotorik <ul style="list-style-type: none"> • Hilfen oder Alternativen zum Sportunterricht • Hilfen zum Erlernen oder Verbessern der Handschrift • Hilfen beim Schreiben (Linien, bes. Stifte) • Alternativen zur Handschrift (wenn nicht Ziel der Stunde; Modelle, Graphiken erstellen, Mitschrift durch Schüler/ Lehrer) • Verwenden von verschiedenen kompensatorischen Medien (PC, Laptop, Diktiergerät) 	Probleme mit repetitiven, unflexibles Verhalten <ul style="list-style-type: none"> • Verhaltensanalyse • Intervenieren bevor Verhalten zu Gewohnheit wird • Veränderungen der Situation • Verhalten verstärken, löschen, ggf. nach Absprache und Vorankündigung strafen

Methodisch- didaktisch profitieren Schüler mit Autismus von einem klar strukturierten, vorhersehbaren und stark visualisierendem Unterricht (Schirmer, 2010; Schuster 2010; Willmanns, 2011). Als sinnvoll haben sich einzelne Maßnahmen, wie die Bereitstellung eines Extraraumes („Home base“; Linn & Smith Myles, 2004) oder die Auswahl besonders ruhiger, kleiner Klassen herausgestellt (Hausotter, 2009; Schirmer, 2010). In einigen Fällen sind personelle Hilfen, wie eine Schulbegleitung oder Integrationsassistentz, indiziert, die über die Eingliederungshilfe (SBG VIII §35a; SGB XII §54) als „Hilfe zur angemessenen Schulbildung“ finanziert werden können. „Es werden damit Personen beschrieben, die behinderten Schülerinnen und Schülern mit einem besonderen Betreuungsbedarf während ihrer Schulzeit für bestimmte unterstützende Tätigkeiten zur Seite stehen“ (Rumpler, 2004, S. 136). Nach Demes (2011b) kann Schulbegleitung als wichtige personelle Ressource Schüler mit Asperger-Syndrom fungieren und geht mit einer höheren Schulbesuchsmotivation der Schüler und einer höheren Qualität mitschülerbezogener sozialer Interaktion einher. Nach Befunden von Demes (2011b) wird Schulbegleitung bei Schülern mit Autismus eher in den unteren Klassenstufen als personelle Hilfe genutzt. Die Forschungslage zur Schulbegleitung ist insgesamt gering (Beck, Dworschak & Eibner, 2010; Dworschak, 2010; Wohlgemuth, 2009). Aus amerikanischen Studien zum Einsatz von Schulbegleitern in integrativen Settings liegen Befunde vor, die neben positiven Effekten auch auf verschiedene Probleme durch den Einsatz von Schulbegleitern aufmerksam machen (Stigmatisierung des begleiteten Schülers, Abhängigkeiten, geringe Professionalität der Begleiter, Aussonderung; Giangreco & Broer, 2005; Giangreco, Yuan, McKenzie, Cameron & Fialka, 2005). Symes und Humphrey (2011) berichten in einer spezifischen Studie von der Bedeutung der schulischen Umgebungsbedingungen für positive

Effekte der Schulbegleitung. Die Aufklärung der Mitschüler über das Störungsbild der Autismus-Spektrum-Störungen und ihre Einbeziehung in pädagogische Maßnahmen hat sich in mehreren Studien als förderlich erwiesen. Owen-DeSchryver, Carr, Cale und Blakeley-Smith (2008) fanden positive Effekte im Sinne einer Zunahme an sozialen Interaktionen nach einem spezifischen Peer-Training, wobei auch Effekte bei Peers zu beobachten waren, die nicht an dem Training teilgenommen hatten. Auch Kamps, Royer, Dugan, Kravits, Gonzalez-Lopez und Garcia (2002) fanden positive Wirkungen eines Peer-Trainings, das sie im Grundschulbereich evaluierten. Pignone (2006) evaluiert den Effekt eines Programms zur Aufklärung von Mitschülern autistischer Schüler „The sixth sense“ von Gray (2002; deutsch in: Regionalverband Mittelfranken, 2004). Nach einer steigenden Rate von Interaktionen wurden diese nach einer Zeit wieder geringer. Pignone (2006) schießt daraus, dass das Programm eine positive Intervention zur Steigerung der sozialen Interaktionen und des Verständnisses für Schüler mit ASS darstellt, eine Wiederholung des Programms jedoch sinnvoll sein könnte (vgl. auch Moosacker, 2009). DiSalvo und Oswald (2002) resümieren ähnlich positive Effekte für Aufklärung und Training der Mitschüler von Schülern mit ASS. Jones (2007) berichtet von einer Reihe von positiven Effekten durch den Einsatz von Peer-Tutoren. Für den deutschsprachigen Raum geben Kappus und Schröder (2008) ebenfalls positive Effekte für Peer-Maßnahmen an. Sie führten an einem Gymnasium eine autismusspezifische Stationsarbeit durch und erfragten danach die Ergebnisse anhand von Schülerfragebögen (vgl. auch Moosecker, 2009). Zur Aufklärung und pädagogischen Arbeit mit Mitschülern liegt konkretes, praktisch einsetzbares Material vor (z.B. Bishop, 2005; Bönisch, 2003; BPB, 2008; Davies, 2001; Gray, 2002; Regionalverband Mittelfranken, 2004; SWR & WDR, 2009). Boutot (2007) gibt praktische Empfehlungen zur Steigerung der Akzeptanz bei Mitschülern in der Schule. Bullard (2004), Knorr (2010a, 2010b) und Lock, Gagnon und Robbins (2001) geben komprimierte praktische Hinweise für den integrativen Unterricht. Zusammenstellungen von didaktisch-methodischen Anregungen und organisatorischen Hinweisen geben Griffin, Griffin, Fitch, Albera und Gingras (2006), Harrower und Dunlap (2001), Marks, Shaw-Hegwer, Schrader, Longaker, Peters, Powers und Levine (2003), Mesibov und Shea (1996), Safran (2002) und Williams (2001). Strategien für den Schulalltag, für soziales Lernen und praktische Interventionen für die Nachbereitung und die Prävention von problematischen Situationen bieten Bock (2001, 2007), Boutot (2009), Hart und Whalon (2011), Linn und Smith Myles (2004) und Myles und Simpson (2001). Methodische Anregungen und organisatorische Hinweise für autismusspezifische Fördermaßnahmen im schulischen Kontext geben Griffin, Griffin, Fitch, Albera und Gingras (2006), Harrower und Dunlap (2001), Marks, Shaw-

Hegwer, Schrader, Longaker, Peters, Powers und Levine (2003), Mesibov und Shea (1996), Safran (2002) und Williams (2001). Hinweise zum Schulwechsel von der Grundschule in die weiterführende Schule finden sich in Adreon und Stella (2001). Hinweise zu Bedingungen und Maßnahmen im Sportunterricht geben Groft und Block (2003). Praktische Strategien zur individuellen schulischen Förderung finden sich bei Betts, Betts und Gerber-Eckard, (2007), in Bock (2001, 2007), Boutot (2009), Linn und Smith Myles (2004), Myles und Simpson (2001) und in Smith Myles, Adreon und Gitlitz (2006).

1.9 Zusammenfassung und Ableitung für die Studie

In diesem Abschnitt wurden Grundlagen zu Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) und zur schulischen Situation von Schülern mit ASS vorgestellt. Dazu wurden in einem geschichtlichen Abriss zentrale Begriffe beleuchtet. Nach Angaben zu (steigenden) Prävalenzraten, Klassifikation von ASS, diagnostischen Kriterien und Symptomatik wurde auf Ätiologie, Neuropsychologie und psychiatrische Befunde eingegangen. Dabei wurden insbesondere ätiologische Grundlagen, neuropsychologische Erklärungen Befunde zu Intelligenz und Intelligenzstruktur, zu Komorbiditäten und zu Verlauf und Prognose vorgestellt. Es wurden Möglichkeiten der therapeutischen Förderung bei Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen benannt. In einem zweiten Block wurde auf Strukturen und Forschungsbefunde zur schulischen Situation von Schülern mit ASS eingegangen. Dazu wurden u.a. Rahmenbedingungen pädagogischer Förderung und die Beschulungssituation von Schülern mit ASS betrachtet und ein Mehrebenenmodell von Schule vorgestellt. Spezifische Bedürfnis- und Problembereiche der fokussierten Schülergruppe wurden herausgestellt und aus Schüler-, Eltern- und Lehrerperspektive beleuchtet. Es zeigten sich insbesondere Probleme in schulisch-sozialen Bereichen, in der psychischen Regulation und in schulisch-akademischen Leistungen, die die schulische Situation der fokussierten Gruppe schwerwiegend beeinflussen können. Aus Elternsicht scheint der schulische Umgang („awareness“) mit der Autismusdiagnose von Bedeutung. Zudem fanden sich Unsicherheiten und Defizite in der autismusspezifischen Aus- und Weiterbildung von Lehrern. Es wurden Ansätze zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen vorgestellt. Für die vorliegende Studie ergeben sich aus den herausgestellten Grundlagen, den strukturellen Befunden, den Forschungsbefunden zur schulischen Situation und den berichteten Bedürfnis- und Problembereichen zentrale Dimensionen der weiteren Forschungsrichtung. Dies betrifft insbesondere die Betrachtung der gefundenen schulsituativen Merkmale bei der Gruppe von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung.

2 Allgemein intellektuelle Hochbegabung und hohe Begabung

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung bzw. Hochbegabung. Unter intellektueller Hochbegabung wird in Anlehnung an Rost (2001) eine weit überdurchschnittlich ausgeprägte Intelligenz verstanden. Intelligenz wiederum wird als Konstrukt verstanden, das sich auf einer mehrdimensionalen Grundlage generiert (z.B. Jäger, 1982; Süß, 2006). Um dieses Verständnis von intellektueller Hochbegabung zu klären, werden in den folgenden Abschnitten grundlegende Konzepte und Modelle intellektueller Hochbegabung, Intelligenzmodelle und Identifikationsmöglichkeiten von hochbegabten Schülern vorgestellt.

Zudem wird auf psychische Befunde, psychische Probleme und Behinderungen bei Hochbegabung eingegangen. In einem letzten Abschnitt werden Möglichkeiten der Begabtenförderung vorgestellt. Ein Fokus liegt dabei auf der schulischen Förderung, dem Schul- und insbesondere Jugendalter und auf dem Bereich der deutschsprachigen Diskussion zum Thema Hochbegabung, da diese den inhaltlich-organisatorischen Rahmen für die Beschulung der Klientel dieser Studie bietet.

2.1 Begriff allgemein intellektueller Hochbegabung

2.1.1 Hochbegabung

Im folgenden Abschnitt werden Begriffe, Definitionen und Modelle von Hochbegabung näher beleuchtet.

2.1.1.1 Begriff und Definitionen von Hochbegabung

„Hochbegabung“ ist ein Begriff, dessen Definitionen inhaltlich different sind und der in unterschiedlicher Terminologie (Überblick in Ziegler, 2008) auf eine bereits längere Forschungstradition zurückblicken kann. Der Terminus „Hochbegabung“ wurde nach Ziegler (2008) erst 1963 von Franz Mönks in die deutsche Forschungslandschaft eingeführt. Ein geschichtlicher Abriss kann u.a. bei Urban (1981, 1982) und Ziegler (2008) nachgelesen werden. Barth (1985) berichtet von mehr als 30 Definitionsversuchen für Hochbegabung im deutschsprachigen Raum. Hany (1987, zit. in Ziegler, 2008) berichtet von 100 Definitionen. „Dabei werden die Begriffe ‘begabt’ oder ‘talentiert’ im Allgemeinen für Personen verwendet, die überdurchschnittliche Fähigkeiten aufweisen und damit ist ‘Begabung’ immer auch ein komparativer Begriff.“ (Schick, 2007, 11f.) Vielfach werden in der Forschung und in der Praxis die Begriffe „Begabung“ und „Hochbegabung“ synonym verwendet (vgl. Hampson, 2005). Dieses Vorgehen soll hier vorerst übernommen werden.

Verschiedene Autoren ordnen die vorhandenen Definitionsversuche nach Schwerpunkten (u.a. Holling & Kanning, 1999; Schick, 2008; Ziegler, 2008). Schick (2008) gibt mit folgenden fünf Kategorien eine Übersicht zu Hochbegabtentdefinitionen, die ursprünglich auf Lucito (1964) zurückgeht:

„1. Ex-post-facto-Definitionen:

Als hochbegabt wird dabei jemand bezeichnet, nachdem er etwas Herausragendes geleistet hat. In der Natur der Sache liegt somit begründet, dass eine solche Definition erst bei Erwachsenen, älteren Kindern oder sogar erst nach dem Tod einer Person möglich ist.

2. IQ-Definitionen:

Hierbei wird ein bestimmter Grenzwert genannt, meist ein IQ von 130, der festlegt, dass alle, die darüber liegen, als hochbegabt angesehen werden.

3. Talentdefinition:

Diese Bezeichnung umfasst vielerlei Sonderbegabungen, die vor allem im künstlerischen und akademischen Bereich anzusiedeln sind. Hierbei erbringen die Personen in diesen Bereichen besondere Leistungen.

4. Prozentsatzdefinition:

Bei dieser Definition legt man einen gewissen Prozentsatz der Beobachtungsgruppe fest, der als hochbegabt gelten soll. Die dabei zugrunde liegenden Messkategorien werden bestimmt und dies können Noten, Ergebnisse von Intelligenztests oder ähnliches sein.

5. Kreativitätsdefinition:

Bei dieser Definition wird das Augenmerk auf Leistungen und Ergebnisse gelegt, wobei diese innerhalb einer Vergleichsgruppe herausragend sein müssen und sich oft auch durch Originalität auszeichnen.“ (Schick, 2008, S. 8f.)

Holling und Kanning (1999) teilen bestehende Begabungsdefinitionen in zwei Kategorien ein. Sie unterscheiden Modelle, die Hochbegabung als Leistung betrachten und solche, die Hochbegabung als Disposition sehen. Die erste Position beschreibt Hochbegabung als sichtbare Leistung und Ergebnis der Interaktion von Anlage und Umwelt, während die zweite Position die Anlage der Hochbegabung als zentrales Bestimmungsmoment sieht, aus der sich eine Hochleistung potentiell entwickeln kann. In vorliegender Arbeit wird sich der zweiten Kategorie angeschlossen (Hochbegabung als Disposition), u.a. da diese auch sog. „Underachiever“ beinhalten kann, die trotz vorhandener intellektuell-kognitiver Anlagen erwartungswidrig niedrige Schulleistungen zeigen (Sparfeldt, Schilling & Rost, 2006).

Diesem Verständnis folgend, definiert Heller (2001b) Begabung als "das Insgesamt personaler (kognitiver, motivationaler) und soziokultureller Lern- und Leistungsvoraussetzungen (...), wobei die Begabungsentwicklung als Interaktion (person-) interner Anlagefaktoren und externer Sozialisationsfaktoren zu verstehen ist." (Heller , 2001b, S. 23)

Perleth (2006) spezifiziert „Unter (Hoch-)Begabung werden (...) die kognitiven, motivationalen und sozialen Möglichkeiten des Individuums verstanden, auf einem oder mehreren Gebieten gute bis herausragende Leistungen zu erzielen. Mit kognitiven Möglichkeiten sind hier die Begabungsdimensionen gemeint, die im Sinne von Dispositionen zumindest implizit als anlagebedingt angenommenen werden“ (Perleth, 2006, S. 58). Ähnlich definiert Wiese (1992)

Begabung als „individuelle kognitive, motivationale und soziale Voraussetzungen für erfolgreiche Tätigkeiten in einem oder mehreren Bereichen“ (Wiese, 1992, S. 3).

Dieser Definitionstradition wird sich in dieser Arbeit angeschlossen, wobei hier nur die intellektuell-kognitive Begabungsdimension fokussiert wird. Dabei wird in Rückgriff auf Rost und Schilling (2001) zudem auf eine quantitative Hochbegabungsdefinition abgehoben.

„Da es bislang noch nicht gelungen ist, qualitative Unterschiede (differente Denkstrukturen) zwischen Hochbegabten und durchschnittlich Begabten ausfindig zu machen, wird weltweit eine quantitative Hochbegabungsdefinition verwendet. Als Konvention hat sich eingebürgert, für Hochbegabung die Ausprägung kognitiver Merkmale (i.d.R. der Intelligenz) in Relation zum Populationsdurchschnitt zu betrachten und hier einen Bereich festzulegen, der mindestens zwei Standardabweichungen über dem Mittelwert liegt ($IQ \geq 130$).“ (Rost & Schilling, 2001, S. 234)

Nach dieser allgemein anerkannten Festlegung sind zwischen 2% und 3% der Bevölkerung als intellektuell hochbegabt zu erwarten. Zu beachten ist, dass es für den Bereich, ab dem eine Hochbegabung angesetzt wird, unterschiedliche Bestimmungen gibt. Der von Rost und Schilling (2001) benannte Grenzwert zur Hochbegabung von $IQ \geq 130$ und $PR \geq 98$ hat sich zwar allgemein durchgesetzt, es bestehen jedoch auch andere Grenzwerte. So spricht sich beispielsweise der Marland- Report (Marland, 1972), der in amerikanischen Diskussionen häufig zitiert wird, für einen Grenzwert zwischen Prozentrang 95 ($IQ = 125$) und 97 ($IQ = 128$) aus. Gagné (2005) spricht von einem Grenzwert ab Prozentrang 90 ($IQ = 120$). In die Begabungsstichprobe „West“ der Marburger Hochbegabtenstudie wurden Probanden ab $PR \geq 93$ ($IQ = 122$) aufgenommen (Rost, 2009). Schick (2008) verwendet einen Grenzwert von $IQ \geq 125$. Foley Nicpon, Doobay und Assouline (2010) legen für ihre Studie zu Autismus und Hochbegabung („intellectually gifted“) einen Grenzwert von $IQ \geq 120$ zugrunde.

Übergreifend wird für intellektuelle Hochbegabung ein Wert von mindestens $IQ \geq 120$ verwendet, wobei bei den meisten Autoren für eine Hochbegabung eine weit überdurchschnittliche Intelligenz (≥ 2 SD; $IQ \geq 130$; $PR \geq 98$) vorausgesetzt wird (vgl. Ziegler, 2008).

Rost (2004) gibt eine Charakterisierung von intellektueller Hochbegabung:

„Eine Person ist 'intellektuell hochbegabt', wenn sie sich schnell und effektiv deklaratives und prozedurales Wissen aneignen kann, dieses Wissen in variierenden Situationen zur Lösung individuell neuer Probleme adäquat einsetzt, rasch aus den dabei gemachten Erfahrungen lernt und erkennt, auf welche neuen Situationen bzw. Problemstellungen die gewonnenen Erkenntnisse transferierbar sind (Generalisierung) und auf welche nicht (Differenzierung).“ (Rost 2004, S. 43)

Rost (2009) betont an anderer Stelle, dass für die aufgeführten Qualitäten Grenzwerte zu bestimmen sind, die festlegen, ab wann von einer Hochbegabung gesprochen werden kann (Rost, 2009; Rost, Sparfeldt & Schilling, 2006). Intellektuelle Hochbegabung kann sensu Rost (2001) zusammenfassend verstanden werden als weit überdurchschnittliche Ausprägung von Intelligenz und als breit angelegte intellektuelle Potenz.

Aufgrund der Konvention, ab einem IQ von 130 (≥ 2 SD; PR ≥ 98) von intellektueller Hochbegabung zu sprechen, wird in dieser Arbeit die Begrifflichkeit „hohe Begabung“ verwendet. Damit soll das in dieser Arbeit verwendete Intelligenzkriterium deutlich gemacht werden, das bei einem IQ ≥ 121 (8%-Kriterium) angesetzt wird (die genaue Operationalisierung des Begabungsbegriffes findet sich in den Inklusionskriterien dieser Studie; Abschnitt 5.3.1).

2.1.1.2 Begabungsmodelle

Im Folgenden werden ausgewählte Hochbegabungsmodelle vorgestellt, die die Genese von Hochbegabung und Hochleistung auf unterschiedliche Weise darstellen. Weitergehende Beschreibungen und Auseinandersetzungen zu Hochbegabungsmodellen können bei anderen Autoren rezipiert werden (u.a. Freund-Braier, 2001; Heller, Mönks, Passow & Subotnik, 2000; Holling & Kanning, 1999; Pruiken, 2005; Schick, 2008; Schilling, 2002; Schütz, 2004; Sparfeldt, 2006; Tettenborn, 1996; Trautmann, 2005; Wild, 1991 und Ziegler, 2008). Kurze Darstellungen finden sich in Alvarez (2008) und Rohrmann und Rohrmann (2005). Kritische Anmerkungen zu Modellierungen finden sich u.a. in Hany und Heller (1991) und Rost, Sparfeldt und Schilling (2006).

Ein prominentes Modell der Hochbegabung legt Renzulli (1979, 1986) mit seinem „3-Ringe-Modell“ der Hochbegabung (Abb. 10) vor. Nach diesem Modell ist Begabung als Schnittmenge der Personenmerkmale „überdurchschnittliche Fähigkeiten“, „Kreativität“ (originelles, produktives, flexibles und individuell selbstständiges Vorgehen) und „Aufgabenverpflichtung“ (intensive Zuwendung zu einer Aufgabe über längere Zeit) aufzufassen. Dabei meinen „überdurchschnittliche Fähigkeiten“ allgemein kognitive und andere spezielle Fähigkeiten, „Kreativität“ meint originelles, produktives, flexibles und individuell selbstständiges Vorgehen und „Aufgabenverpflichtung“ meint eine intensive Zuwendung zu einer Aufgabe über längere Zeit (Schick, 2008). Es ist damit Holling und Kannings (1999) zweiter Kategorie, Hochbegabung als Leistung, zuzuordnen, da der Hochbegabungsbegriff der gezeigten Performanz entspricht (Holling & Kanning, 1999). Die Charakteristika dieser Konzeption liegen neben der Gleichsetzung von Begabung und Leistung in

der Einbeziehung motivationaler Komponenten und Kreativität nicht nur als Moderatorvariablen, sondern auch als definierende Bestandteile des Modells.

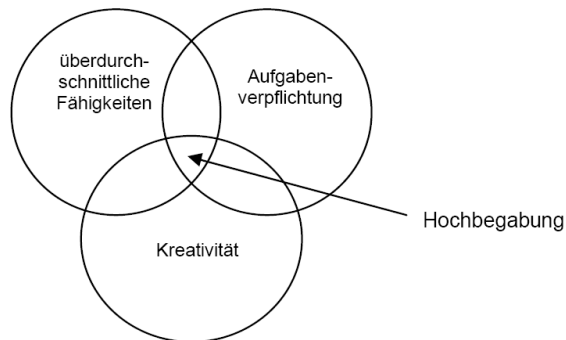


Abb. 10: 3-Ringe-Modell“ (Renzulli, 1979, 1986; nach Holling & Kanning, 1999, S. 9)

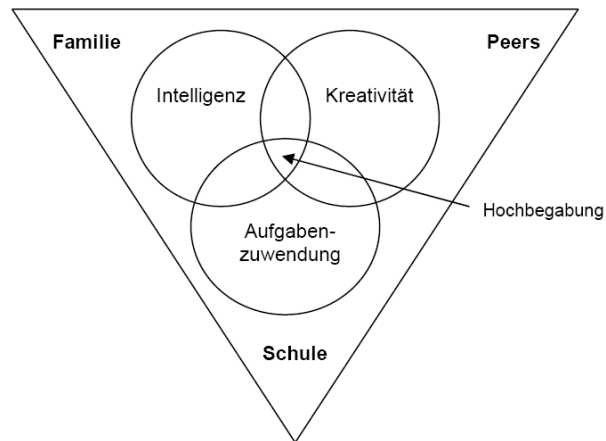


Abb. 11: „Triadisches Interdependenzmodell der Hochbegabung“ (Mönks, 1990; nach Holling & Kanning, 1999, S. 12)

Renzullis Modell wurde vielfach kritisiert (z.B. Gagné, 1993; Rost, Sparfeldt & Schilling, 2006). Aus der Kritik an dem Modell von Renzulli (1979) entwickelte Mönks (1990) das „Triadisches Interdependenzmodell der Hochbegabung“ (Abb. 11). Er trug dabei der entwicklungspsychologischen Erkenntnis des Zusammenwirkens von förderlichen Umweltbedingungen und anlagebedingten Dispositionen Rechnung und entwickelte Renzullis Modell umweltorientiert weiter. Die Umweltsysteme Familie, Schule und Peers tragen demnach zur Entwicklung von Hochbegabung bei. Die Personenkomponenten entsprechen bei Mönks (1990) annähernd denen, die von Renzulli (1979) konzipiert und oben genannt wurden. Hochbegabung setzt sich nach diesem Modell aus Motivation, Kreativität und aus überdurchschnittlichen Fähigkeiten zusammen, wobei sich diese drei Faktoren in enger Beziehung zu den Sozialsystemen der Umwelt entwickeln. Mönks (1990) betont: „Erst bei einem günstigen Zusammenwirken aller Faktoren kann sich Hochbegabung als (...) hervorragende Leistung entwickeln.“ (Mönks, 1990, S. 248) Wiczerkowski und Wagner (1985) legen mit ihrem Komponentenmodell der Talententwicklung ein Modell vor, das ebenfalls in der Tradition Renzullis (1979) steht.

Rost, Sparfeldt und Schilling (2006) und Rost (2008a) kritisieren an den Modellen sensu Renzulli u.a. die Einbeziehung der Bereiche Kreativität und Aufgabenverpflichtung in die Konzepte, da diese temporären Schwankungen unterliegen können und den Hochbegabungsbegriff damit aufweichen. Zudem seien Kreativität und Aufgabenverpflichtung nicht hinreichend konzeptualisiert worden. Sie bemängeln zudem die fehlende Hochbegabungsspezifität. „Die von Mönks in seiner Erweiterung betonte Bedeutung von Schule, Peers und Eltern ist nicht spezifisch für Hochbegabung. Diese

primären Sozialbereiche sind für fast alle pädagogisch-psychologischen und entwicklungspsychologischen Fragestellungen von besonderer Relevanz“ (Rost, Sparfeldt & Schilling, 2006, S. 193).

Das Münchner Hochbegabungsmodell (vgl. Abb. 12) wurde im Rahmen der Münchner Längsschnittstudie zur Hochbegabung entwickelt und basiert auf einem ursprünglich von Heller und Hany (1986) vorgelegten Hochbegabungsmodell. Hochbegabung wird hier als „mehrdimensionales Fähigkeitskonstrukt in einem Netz von kognitiven Fähigkeitsprädiktoren, nichtkognitiven (z.B. motivationalen und leistungsemotionalen) und sozialen Moderatorenvariablen sowie kriterialen Leistungsbezugskriterien konzipiert“ (Heller & Perleth, 2007b, S. 142f.). Zentrales Merkmal des Münchner Hochbegabungsmodells ist die Unterscheidung zwischen Begabungsfaktoren und Leistungsbereichen, die durch die Moderatorenvariablen der Persönlichkeit und der Umwelt beeinflusst werden. Es ähnelt in seiner Struktur dem Modell Gagnés (Gagné, 1993, 2005), zu dem von den Autoren direkte Bezüge hergestellt werden.

Die Autoren des Münchner Hochbegabungsmodells nehmen an, dass für besondere oder herausragende Leistungen in einem Leistungsbereich eine spezifische Begabung oder eine spezifische Begabungskonstellation vorhanden sein muss. Auf dieser Annahme aufbauend konzipieren die Autoren ein multidimensionales Modell, in dem ursprünglich fünf Begabungsdimensionen (nun sieben) sowie nichtkognitive Persönlichkeits- und Umweltmerkmale als Prädiktorvariablen bei entsprechend günstiger Konstellation und Interaktion in spezifische Leistung umgesetzt werden können (Perleth, 2006).

Die Begabungsdimensionen des Modells (intellektuelle Fähigkeiten, kreative Fähigkeiten, soziale Kompetenz, praktische Fähigkeiten, künstlerische Fähigkeiten, Musikalität, Psychomotorik) ähneln den von Gardner (1983, 1991) vorgestellten multiplen Intelligenzen, in deren Anlehnung sie in das Modell aufgenommen wurden. Abbildung 12 veranschaulicht das Münchner Hochbegabungsmodell (Heller, 2001b, S. 24)

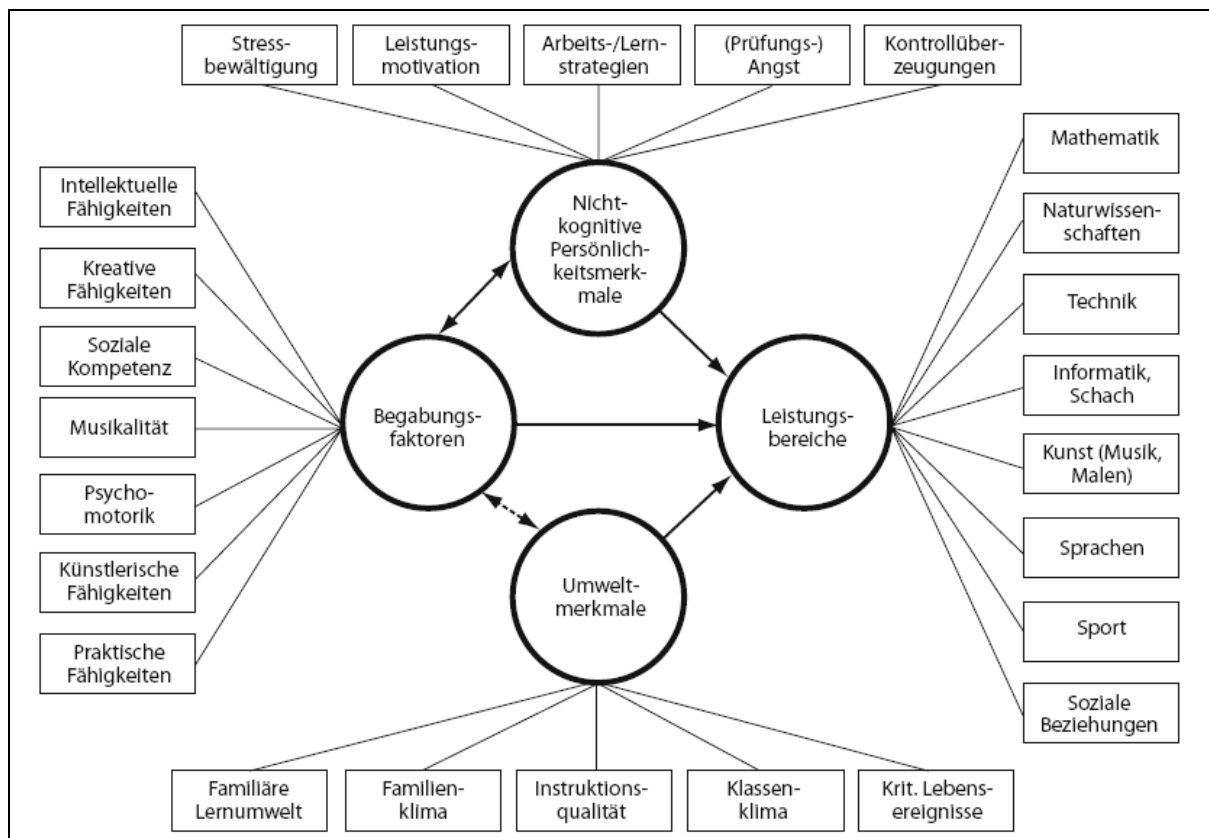


Abb. 12: Münchner Hochbegabungsmodell (Heller, 2001b, S. 24).

Heller spezifiziert 2000 die genannten Prädiktor- und Leistungsvariablen (vgl. Heller, 2000a, 2006; Heller & Perleth, 2007b). Das Münchner (Hoch-)Begabungsmodell veranschaulicht die Leistungsentwicklung von Kindern und macht zudem förderdiagnostisch-pädagogische Ableitungen möglich (Trautmann, 2005). Die Komplexität des Modells ermöglicht eine differenzierte Betrachtung des Entwicklungsgefüges der hochbegabten Schüler (Heller, 2006). Das Modell wurde für seine allgemeine Ausrichtung von einigen Autoren kritisiert (z.B. Rost, 2008a; Rost, Sparfeldt & Schilling, 2006; Süß, 2001a) und eher als allgemeines Leistungsmodell denn als spezifisches Hochbegabungsmodell bezeichnet. Zudem werden auch einzelne Aspekte wie ein fehlender Beziehungspfeil zwischen Umweltmerkmalen und nichtkognitiven Persönlichkeitsmerkmalen kritisiert (Rost, Sparfeldt & Schilling, 2006).

Durch seine Komplexität und Entwicklungsorientierung scheint das Modell für pädagogische Analysen und insbesondere auch für die Gruppe von Schülern mit problematischen Entwicklungen gut geeignet zu sein (Trautmann, 2005). Für weitere Informationen zum Münchener Hochbegabungsmodell siehe u.a. Heller (2000a, 2001a, 2001b, 2006), Heller, Perleth und Hany (1994), Perleth (2006) und Perleth und Heller (2007).

Fischer (2008) stellt auf Grundlage des Münchner Hochbegabungsmodells (Heller, 2001b) und des Differenzierten Begabungs- und Talentmodells von Gagné (2005) ein Integratives Begabungsmodell vor. Er verbindet dabei die nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmalen des Münchner Hochbegabungsmodells (Heller, 2001b; Leistungsmotivation, Stressbewältigung und Lernstrategien) und des „Differenzierten Begabungs- und Talentmodells“ von Gagné (2005; intrapersonale Faktoren: Motivation, Volition, Selbstmanagement). Auf Basis der genannten Modelle „fokussiert das ‘Integrative Begabungsmodell’ die zentralen Ebenen von Strategien erfolgreicher Lernprozesse in den Persönlichkeitsfaktoren Leistungsmotivation, Selbststeuerung und Lernstrategien, die in Wechselwirkung mit den Umweltfaktoren Coaching, Strategien und Training konkreten Einfluss auf die Begabungsentfaltung und Persönlichkeitsentwicklung ausüben.“ (Fischer 2008, S. 31) Fischer (2008) benennt bei den Begabungsformen u.a. Intelligenz, die er den Inhaltsformen des Berliner Intelligenzstrukturmodells (BIS) von Jäger (Jäger, 1982; Süß, 2006) annähert (vgl. Abb. 13).

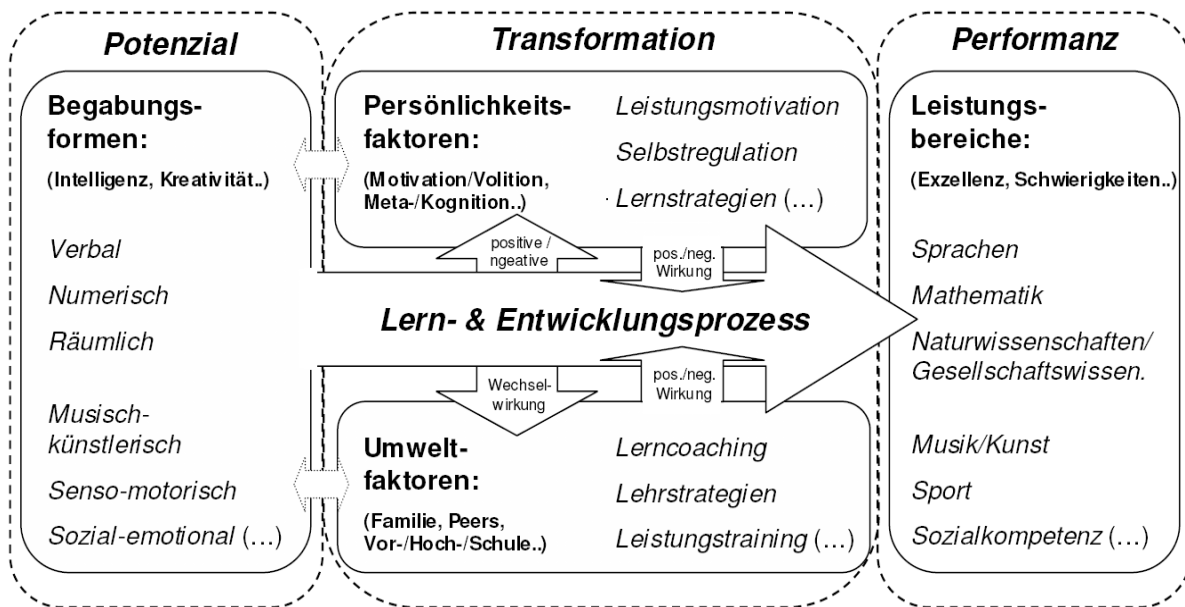


Abb. 13: Integratives Begabungsmodell nach Fischer (Fischer, 2008, S. 32)

Abbildung 13 zeigt das Integrative Begabungsmodell nach Fischer (Fischer, 2008, S. 32). Fischer (2008) hebt zur Talententwicklung zudem das Lernen hervor. Er zitiert Weinert (2000), der postuliert: „Lernen ist der entscheidende Mechanismus bei der Transformation (...) Begabung in (...) Leistung“ (Weinert, 2000, S. 13). Hervorzuheben an Fischers Integrativem Begabungsmodell ist neben der Nähe zum Münchner Hochbegabungsmodell (Heller, 2001b) und zum Differenzierten

Begabungs- und Talentmodell (Gagné, 2005) die Beachtung kritischer Anmerkungen zu den Vorgängermodellen (Rost, Sparfeldt & Schilling, 2006). Da Fischer (1999, 2006, 2008) sein Modell zur Grundlage zu Analyse und Prävention von Underachievement, Lernproblemen und der Förderung von Lernstrategien verwendet und das Modell positive und negative Wechselwirkungen berücksichtigt, scheint es auch für die Betrachtung von Schülern mit anderen Entwicklungsproblemen geeignet zu sein.

Neben den vorgestellten Modellen existieren noch eine Vielzahl anderer Hochbegabungsmodelle. Hoyningen-Süess und Gyseler (2005) stellen ein sonderpädagogisches Modell der Erziehung und Bildung von Schülern mit hoher Begabung vor, das u.a. auf Grundlage des Münchner (Hoch-) Begabungsmodells entwickelt wurde und dem Prinzip der Passung verpflichtet ist. Dieses Modell wird in Abschnitt 3.4.4 näher beschrieben. Informationen zu dem, dem Münchner (Hoch-) Begabungsmodell ähnlichen Modell Gagnés finden sich in Gagné (1993, 2005) und in Holling und Kanning (1999).

Joswig (1995; auch Joswig & Haack, 2004) stellt ein Bedingungsmodell der Begabung vor, das kognitive Persönlichkeitsbedingungen, nichtkognitive Persönlichkeitsbedingungen und Umweltbedingungen als Voraussetzungen für erfolgreiche Tätigkeiten postuliert.

Urban (1990, 2008) entwickelt ein Mehrkomponentenmodell der Hochbegabung. Zu hohen Leistungen kommt es, nach Urban (2008) dann, „wenn unter ‘passenden’, anregenden und förderlichen Umweltbedingungen sich die besonderen Begabungen entwickeln können und schließlich mit Kreativität und starker Anstrengungsbereitschaft (Motivation und Aufgabenwidmung) zusammenwirken.“ (Urban, 2008, S. 379)

Ein neueres Modell, das von systemisch-wechselseitigen Abhängigkeiten der Umwelt und des Individuums ausgeht, und eine dynamische Weiterentwicklung der interagierenden Systeme fokussiert, ist das „Aktitopmodell der Hochbegabung“ von Ziegler (2004, 2007, 2008).

Neben den Modellen der Hochbegabung sind in den letzten Jahren Ansätze aus der Expertiseforschung in den Fokus gerückt und finden in und neben der Hochbegabtenforschung nun stärkere Beachtung (Gruber, 2007; Ziegler 2007, 2008). Nach Oerter (2008) kann unter Expertise der „fortlaufende Prozess des Erwerbs und Konsolidierung eines Satzes von Fertigkeiten“ verstanden werden, „die man für ein hohes Niveau der Meisterschaft in einer oder mehreren Domänen des Lebens benötigt“ (S. 784). Nach dem Expertiseansatz korreliert Hochleistung direkt mit dem domänenspezifischen Übungsaufwand und demnach Leistungsexzellenz in bestimmten Bereichen eng mit spezifischen Lernprozessen. Hierbei sei u.a. auf Hochleistungen in den Bereichen Mathematik, Sport und in der Musik verwiesen. Intensives, konzentriertes und organisiertes

Training und Lernen (deliberate practice) ist demnach grundlegend für die Entwicklung späterer Hochleistung (Ziegler, 2007, 2008). Deliberate practice wird in der Expertiseforschung damit zum zentralen Konstrukt für Hochleistung benannt. Für weitergehende Informationen zur Expertiseforschung siehe Gruber (2007), Oerter (2008) und Ziegler (2007, 2008).

Dieser Arbeit liegt ein Verständnis von Hochbegabung und Leistungsgenese zugrunde, das sich am Münchner Hochbegabungsmodell (Heller, 2001b) und an Fischers (2008) Integrativem Begabungsmodells orientiert.

2.1.2 Intelligenz und hohe allgemein intellektuelle Begabung

Die meisten der im vorherigen Abschnitt vorgestellten Modelle von Hochbegabung sehen die intellektuelle Begabung als ein zentrales Bestimmungsmerkmal für Hochbegabung, wenngleich meist auch andere Begabungen benannt werden.

Im Folgenden werden überblicksartig verschiedene Intelligenzbegriffe und Modelle und ihre prädiktive Validität zu Schulerfolg vorgestellt. Weitergehende Informationen finden sich u.a. in Funke und Vaterrodt-Plünnecke (2004), Heller (2000b), Holling, Preckel und Vock (2004), Perleth (2001b), Preckel und Brüll (2008), Roth (1998), Schweizer (2000a), Stern und Guthke (2001) und Süß (2003, 2006). Einen aktuellen und umfänglichen Überblick gibt Rost (2009).

2.1.2.1 Definition und Modelle von Intelligenz

Intelligenz gilt als das am besten untersuchte Merkmal in der Psychologie und kann auf eine über 100jährige Forschungsgeschichte zurückblicken (Holling, Preckel & Vock, 2004). Es existiert jedoch keine einheitliche Definition von Intelligenz. „Es stellt sich immer wieder die Frage, wie Intelligenz zu definieren ist.“ (Daseking, Petermann & Petermann, 2007, S. 250).

„Unter ‘allgemeiner Intelligenz’ versteht man in Anlehnung an den englischen Psychologen Charles Spearman die umfassende, breit ausgerichtete Fähigkeit, logisch-analytisch zu denken und die Denkkraft in unterschiedlichsten Inhaltsbereichen einsetzen zu können. Zu den breiteren Gruppenfaktoren werden beispielsweise die verbale vs. nicht-verbale Intelligenz gezählt. Zu den engeren Gruppenfaktoren, die der amerikanische Intelligenzforscher Louis L. Thurstone identifiziert hat, gehören schlussfolgerndes Denken, Gedächtnis, Raumvorstellung, Wortflüssigkeit, Sprachverständnis, Rechengewandtheit und Wahrnehmungsgeschwindigkeit“. (Rost, 2008c, S. 6; Erläuterungen s.u.)

Dabei ist Intelligenz als ein relativ stabiles Persönlichkeitsmerkmal zu betrachten (Hanses, 2000; Rost, 2009; Schneider, 2008). Klassische Definitionen der Intelligenz stammen z.B. von Stern und Wechsler. Stern (1912) definiert Intelligenz als „die allgemeine Fähigkeit eines Individuums, sein

Denken bewußt auf neue Forderungen einzustellen; sie ist allgemeine geistige Anpassungsfähigkeit an neue Aufgaben und Bedingungen des Lebens bzw. Fähigkeit, sich unter zweckmäßiger Verfügung über Denkmittel auf neue Anforderungen einzustellen.“ (Stern 1912, S. 3)

Nach Wechsler (1944, S. 3) ist Intelligenz „die zusammengesetzte und globale Fähigkeit des Individuums, zweckvoll zu handeln, rational zu denken und sich effektiv mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen.“ Brocke und Beauducel (2001), Rost (2009) und Schweizer (2000b) geben Übersichten über weitere klassische Intelligenzdefinitionen.

Einige der als klassisch bezeichneten und modernere Intelligenzvorstellungen (z.B. Funke & Vaterrodt-Plünnecke, 2004) werden nun in Anlehnung an Funke und Vaterrodt-Plünnecke (2004), Perleth (2001b), Rost (2009), Schick (2007) und Süß (2003, 2006) kurz umrissen.

Spearman (1904) veröffentlichte 1904 seine einflussreiche **Zwei-Faktoren Theorie** oder auch **Generalfaktoren-Theorie der Intelligenz**. Er stellte dabei fest, dass Leistungen wie Schulnoten und verschiedene Aufgabenformen in positiver Korrelation zueinander standen. Spearman folgerte, dass es eine gemeinsame Quelle intellektueller Fähigkeiten, einen Generalfaktor „g“ der Intelligenz geben müsse und erklärte die Leistungen in einer Aufgabe durch das Zusammenwirken von „g“ und einem Anteil intellektueller Fähigkeit „s“, der spezifisch für die jeweilige Aufgabe ist. Er postuliert als grundlegende Dimension der Intelligenz den Generalfaktor der Intelligenz „g“, der für alle intellektuellen Leistungen grundlegend ist und zu positiven Interkorrelationen bei unterschiedlichen intellektuellen Leistungen führt, wobei aufgabenspezifisch unterschiedliche Ladungen auf Generalfaktor „g“ auftreten können.

Cattell (1963) differenzierte den g-Faktor durch die Unterscheidung zweier g-Komponenten weiter aus: „der fluiden Intelligenz (gf), welche diejenigen Anteile intellektueller Fähigkeiten umfasst, die weitgehend auf die biologische Ausstattung zurückgehen, und der kristallinen Intelligenz (gc), die kulturellen und Erziehungseinflüssen unterliegt“ (Schick 2007, S. 35). Nach Cattell kann 'gf' als Voraussetzung von 'gc' gesehen werden (Investmenttheorie der Intelligenz). Die genannte Theorie, später bekannt auch unter **Cattell-Horn-Theorie der Intelligenz**, mit der Unterscheidung von fluider und kristalliner Intelligenz gehört nach Süß (2006) zu den einflussreichsten der Intelligenzforschung.

„Fluide Intelligenz wird vor allem mit induktiven und deduktiven Denkaufgaben erfasst. Das sind Aufgaben, die das Erkennen und die Anwendung von Regeln erfordern. Kristalline Intelligenz ist die Fähigkeit, erworbenes (kristallisiertes) Wissen zur Lösung von Problemen anzuwenden, und ist kulturabhängig. Auf der Messebene werden als Indikatoren der fluiden Intelligenz primär figural-bildhafte Aufgaben

verwendet (kulturfaire Messungen) und als Indikatoren der kristallinen Intelligenz numerisch-verbale Aufgaben (kulturgebundene Messungen)“ (Süß, 2006, S. 12f).

Thurstone (1938) nimmt in seinem **Primärfaktorenmodell der Intelligenz** das Vorhandensein von sieben voneinander relativ unabhängigen Fähigkeiten, sog. Primärfaktoren an. Thurstones Ergebnisse waren auf Grundlage der Ergebnisse von Erhebungen und den Interkorrelationen gewonnen worden. Er bezeichnete die sieben unabhängigen Fähigkeiten als Primärfaktoren („primary mental abilities“): verbales Verständnis, Wortflüssigkeit, numerische Fähigkeiten, räumliches Vorstellungsvermögen, Merkfähigkeit, Verarbeitungsgeschwindigkeit, schlussfolgerndes Denken (vgl. Funke & Vaterrodt-Plünnecke, 2004). Es stellte sich in der weiteren Forschung heraus, dass Thurstones Primärfaktoren nicht vollständig unabhängig voneinander sind, sondern miteinander in Korrelation stehen (Rost, 2009).

Ein moderneres und eines der komplexesten, weithin akzeptierten Modelle der Intelligenz legte Carroll (1993) mit seinem „**Drei-Schichten-Modell der Intelligenz**“ („Three Stratum Theorie“) vor (vgl. Rost, 2009). Das Modell geht von drei Ebenen oder Schichten der Intelligenz aus, die hierarchisch angeordnet sind. Carroll (1993) führte eine faktorenanalytische Reanalyse von ca. 460 Datensätzen in der Forschungsliteratur enthaltenen Korrelationsmatritzen durch und entwickelte auf dieser Grundlage sein Modell. Er fand die Annahme für das Vorhandensein eines g-Faktors als obere Schicht bestätigt. Unter dem g-Faktor konzeptualisiert er in einer zweiten Ebene u.a. die Modelle der kristallinen und fluiden Intelligenz nach Cattell sowie der primary mental abilities nach Thurstone (vgl. Schick, 2008). Carroll (1993) findet auf der zweiten Ebene insgesamt acht primäre Fähigkeiten: fluide Intelligenz, kristalline Intelligenz, allgemeine Gedächtnisfähigkeit, breite visuelle Wahrnehmung, breite auditive Wahrnehmung, Informationsabruf, kognitive Schnelligkeit und Verarbeitungsgeschwindigkeit (Rost, 2009). In der dritten Ebene finden sich ca. 70 Konstrukte, die sich den primären Faktoren der zweiten Ebene unterordnen. Sie bilden nahezu alle Intelligenzkonstrukte der Forschungsgeschichte ab (Süß, 2006).

Einen Versuch, das Modell von Carroll (1993) mit dem von Horn und Cattell zu kombinieren, haben Flanagan und McGrew (1997) vorgelegt. Er wird als **Cattell-Horn-Carroll Theory (CHC Theory)** bezeichnet (Süß, 2006). „Die Theorie stellt eine Weiterentwicklung des Modells von Cattell und Horn dar. Sie integriert die faktorenanalytisch begründeten Modelle von Spearman (General- bzw. Zweifaktorentheorie), Thurstone (Primärfaktoren) und Cattell (fluide und kristalline Intelligenz)“ (Daseking, Petermann & Petermann, 2007, S. 251). Das Modell wird in einer Weiterentwicklung

von Alfonso, Flanagan und Radwan (2005) nach Daseking, Petermann und Petermann (2007, S. 254) in Abbildung 14 wiedergegeben.

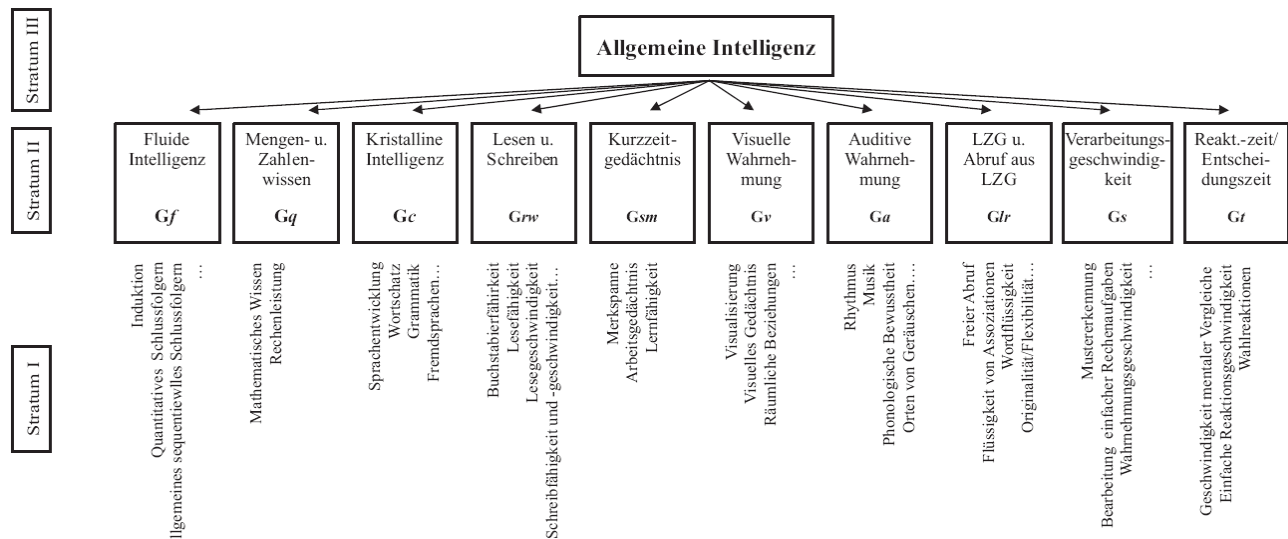


Abb. 14: Cattell-Horn-Carroll Theorie als ein Drei-Schichten-Modell der Intelligenz (aus: Daseking, Petermann & Petermann, 2007, S. 254)

Das **Berliner Intelligenzstrukturmodell (BIS)** von Jäger (1982) ist ein weiteres, ebenfalls hierarchisch aufgebautes Strukturmodell der Intelligenz. Es ist nach Oswald und Weilguny (2005) das am weitesten entwickelte Modell im deutschsprachigen Raum. „Das BIS ist ein integratives, hierarchisches und bimodales Strukturmodell der Intelligenz. Eine der Kernannahmen ist, dass an jeder Intelligenzleistung alle intellektuellen Fähigkeiten beteiligt sind, allerdings mit deutlich unterschiedlichen Gewichten“ (Süß, 2003, S. 219).

Das Berliner Intelligenzstrukturmodell entstand auf Grundlage einer Inventarisierung von allen in der einschlägigen Literatur beschriebenen Intelligenz-Testaufgaben aus Studien und Intelligenztestverfahren (ca. 2000 Aufgaben). Eine repräsentative Teilstichprobe von ca. 200 Aufgabenblöcken wurde an einer Stichprobe von Schülern angewendet. Das Berliner Intelligenzstrukturmodell wurde aus den Ergebnissen generiert (siehe Abb. 15).

„Eine der Kernannahmen des Modells ist, dass an jeder Intelligenzleistung alle intellektuellen Fähigkeiten beteiligt sind, aber mit deutlich unterschiedlichen Gewichten. An der Spitze der Fähigkeitshierarchie steht als Integral aller Fähigkeiten die Allgemeine Intelligenz. Auf der Ebene darunter sind sieben hochgradig generelle Fähigkeitskonstrukte entlang zweier Facetten angeordnet, Operationen und Inhalte. Auf der operativen Facette werden die Konstrukte Verarbeitungskapazität (Schlussfolgerndes Denken; Reasoning), Bearbeitungsgeschwindigkeit (Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit, Mental speed; Schnelligkeit beim Lösen von einfachen Aufgaben), Merkfähigkeit (Kurzzeitgedächtnis) und Einfallsreichtum (Divergentes Denken; Menge und Vielfalt von Lösungen) unterschieden; auf der

Inhaltsfacette die materialgebundenen Fähigkeiten verbale, numerische und figural-bildhafte Intelligenz. Auf der dritten Ebene resultieren zwölf Zellen, die als spezifischere Fähigkeiten interpretiert werden können“ (Süß, 2006, S. 12; vgl. auch Rost, 2009; Süß 2001a).

Das Berliner Intelligenzstrukturmodell (BIS) von Jäger (1982) konnte in mehreren Studien bestätigt werden (Preckel & Brüll, 2008; Rost, 2009; Süß, 2006) und es passt sich in die Begabungsformen des Integrativen Begabungsmodells nach Fischer (Fischer, 2008) ein.

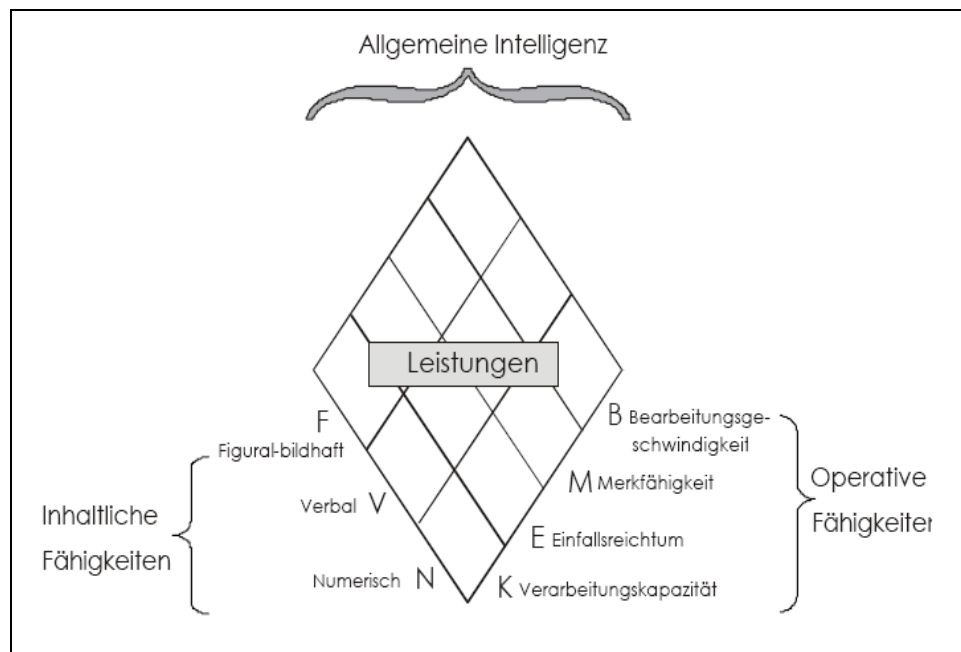


Abb. 15: Berliner Intelligenzstrukturmodell (BIS) von Jäger (1982; nach Süß, 2006, S. 13)

Ein weiteres komplexes Intelligenzmodell, auf das hier nicht näher eingegangen werden soll, stellt Guilford (1985) vor. Weitere Darstellungen zu Intelligenztheorien finden sich in Perleth (2001b), Roth (1998), Schweizer (2000a), Stern und Guthke (2001), Süß (2003, 2006) und ausführlich in Rost (2009).

Wenn in dieser Arbeit von „allgemein intellektueller Hochbegabung“ oder „allgemein intellektueller Begabung“ (diese Begriffe werden synonym verwendet) die Rede ist, so ist damit die Allgemeine Intelligenz „g“ gemeint, die sich sensu Berliner Intelligenzstrukturmodell (Jäger, 1982) und Carroll (1993) aus verschiedenen Faktoren unterer Ebenen zusammensetzt und durch mehrdimensionale Intelligenztestverfahren (siehe Abschnitt 2.2) erhoben werden kann.

2.1.2.2 Intelligenz und Schulerfolg

Die Vorhersagekraft von Intelligenztests, die sog. prädiktive oder prognostische Validität, gibt an, welche Zusammenhänge zwischen Intelligenz und Zielmaßen wie Schulleistung oder Berufserfolg vorliegen (Rost, 2009; Süß, 2001b, 2006). Schulleistungen sind multikausal bedingt. Neben kognitiven Schülermerkmalen werden für die Prognose schulischer Leistungen auch die Variablen Vorwissen und bisherige Schulleistungen, nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale und schulische, außerschulische und familiäre Sozialisationsbedingungen als bedeutsam angenommen (Heller, 2000b; Holling, Preckel & Vock, 2004). Heller (2000b) stellt das komplexe Bedingungsgefüge schulischer Leistungen in einem allgemeinen Bedingungsmodell der Schulleistung bzw. des Schulerfolgs dar (Abb. 16).

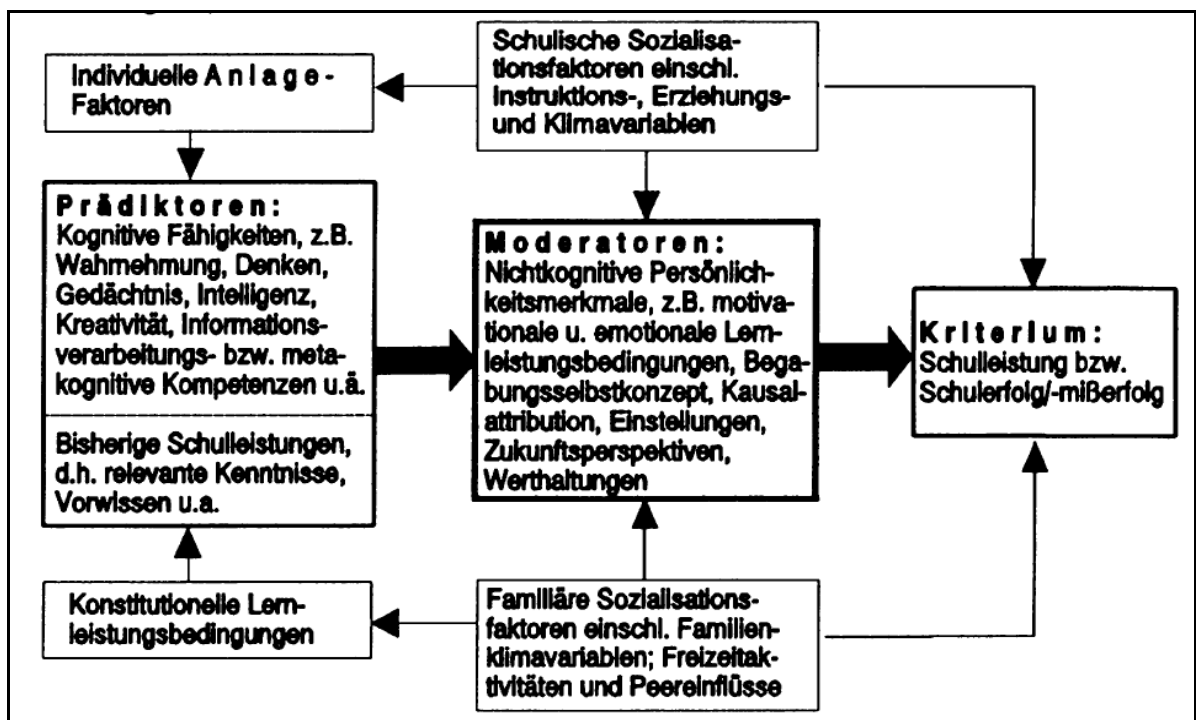


Abb. 16: Allgemeines Bedingungsmodell der Schulleistung bzw. des Schulerfolgs (Heller, 2000b, S. 220)

Nach Süß (2006) haben kognitive Schülermerkmale im Vergleich zu anderen Merkmalen den stärksten Einfluss auf Lernleistungen. Er zitiert eine Literaturübersicht von Jensen (1980). Danach ist die Höhe des Zusammenhangs von allgemeiner Intelligenz und Schulleistung vom Schultyp abhängig, wobei dieser Zusammenhang mit steigendem Ausbildungslevel und, damit zusammenhängend, mit steigendem Lebensalter abnimmt. Die Mediane des korrelativen Zusammenhang zwischen Intelligenz und Schulleistung in den Studien betrug für Elementary schools zwischen $r=0,60$ und $r=0,70$, für High schools $r=0,50$ bis $r=0,60$, für das College $r=0,40$ bis $r=0,50$ und für Graduate schools $r=0,30$ bis $r=0,40$ (Süß, 2006). Im Mittel liegen die Korrelationen

von Intelligenz und Schulleistungen zwischen $r=0,40$ und $r=0,70$ (Holling, Preckel & Vock, 2004; Rost, 2009). Ein besonders enger Zusammenhang besteht zwischen Intelligenz und Mathematikleistungen und zwischen domänenspezifischen Leistungen (verbale, mathematische) und entsprechenden Fächern. Rost (2009) fasst die Befundlage zur prognostischen Validität von Intelligenz zusammen und gibt eine differenzierte Übersicht über Korrelationen in einzelnen Leistungsdomänen. Er bezeichnet die mit einem standardisierten Intelligenzdiagnostikum gemessene Intelligenz „g“ als besten Prädiktor für Schulleistung. Mit zunehmendem Alter wird das Vorwissen jedoch zu einem wichtigeren Prädiktor für Schulleistungen (Helmke & Weinert, 1997). Ein Zusammenhang von Intelligenz, insbesondere Reasoning, und beruflichen Leistungen ist ebenfalls nachweisbar (Schmidt-Atzert, Deter & Jaeckel, 2004; Süß, 2006). Ein umfängliches Modell, das berufliche Begabungsentwicklung berücksichtigt, stellt Perleth vor (z.B. Perleth, 2001a; Heller & Perleth, 2007b) vor.

2.2 Diagnostik und Identifikation hochbegabter Schüler

In folgenden Abschnitt werden überblicksartig Maßnahmen der Identifikation hochbegabter Schüler vorgestellt. Maßnahmen der Hochbegabtendiagnostik sind u.a. notwendig zur Individualdiagnostik bei Beratungsanlässen oder bei Auswahlverfahren für spezielle Förderprogramme (Vock, Preckel und Holling, 2007).

An dieser Stelle kann nur ein grober Überblick über Methoden der Intelligenz- und Hochbegabtendiagnostik gegeben werden. Für weitere Informationen zur Intelligenz- und Hochbegabtendiagnostik und zu spezifischen Testverfahren siehe Funke und Vaterrodt-Plünnecke (2004), Guthke (2003), Heller (2000b), Holling, Preckel und Vock (2004), Preckel, Schneider und Holling (2010), Rohrmann und Rohrmann (2005), Rost (2008b, 2009), Schweizer (2006), Stapf (2004), Vock, Preckel und Holling (2007) und die Beiträge in Bildung und Begabung (2006). Für psychodiagnostische Grundlagen und Testtheorie siehe Amelang und Schmidt-Atzert (2006), Daseking, Janke und Petermann (2006) und Moosbrugger und Kelava (2007).

Zentral bei der Identifikation von allgemein intellektueller Hochbegabung sind Intelligenztestverfahren. Ihnen wird aktuell in Deutschland (und auch international) bei der Diagnostik von intellektueller Hochbegabung die größte Relevanz eingeräumt (Kuhlmann & Wieck, 2006; Scholz, 2006). Nach Preckel und Brüll (2008) können Intelligenztests nach mehreren Merkmalen klassifiziert werden:

- nach Art der Vorgabe: Einzel- oder Individualtest vs. Gruppentests oder für beide Situationen einsetzbare Tests,

- nach Dimensionalität: mehrdimensionale Tests (auch Intelligenzstrukturtest; erfasst mehrere Intelligenzbereiche, aus denen i.d.R. ein Gesamt-IQ berechnet wird) vs. eindimensionale Tests (alle Testaufgaben erfassen einen Intelligenzbereich)
- nach Zeitbegrenzung (Speed-Test, Power-Test, Speed-Power Test), Material (Papier-und-Bleistift-Test, PC-Test) und Sprachverständnis (verbal oder nonverbal) (Preckel & Brüll, 2008, S. 58).

Die in der Praxis am häufigsten eingesetzten Intelligenztestverfahren bei der Diagnostik von intellektueller Hochbegabung in Deutschland haben u.a. Kuhlmann und Wieck (2006) und Scholz (2006) ermittelt (auch Priska Hagmann-von Arx, Meyer & Grob, 2008). Die für das Jugendalter am häufigsten genannten Gruppentests sind der CFT-20 (Weiß, 2006b), der KFT 4-12+R (Heller & Perleth, 2000) und der PSB 6-13-R (Horn, Lukesch, Mayrhofer & Kormann, 2003). Die am häufigsten eingesetzten Individualtests sind der HAWIK-III (Tewes, Rossmann, Schallberger, 2000; deutsche Neuauflage: HAWIK-IV von Petermann & Petermann, 2007) und der K-ABC (Kaufman, Kaufman, Melchers, Preuß, 2001).

Besonders hervorzuheben sind zur Hochbegabendiagnostik insbesondere auch die Münchner Hochbegabungs-Testbatterie (MHBT; Heller & Perleth, 2007a; Perleth, 2006) und der Berliner Intelligenzstruktur-Test für Jugendliche zur Begabungs- und Hochbegabungsdiagnostik (BIS-HB, Jäger, Holling, Preckel, Schulze, Vock, Süß & Beauducel, 2006), da diese direkt zur Diagnostik von intellektueller Hochbegabung entwickelt wurden.

Genaueren Beschreibungen der genannten Testverfahren können den Manualen der Tests entnommen werden und finden sich u.a. in Amelang und Schmidt-Atzert (2006), Heller (2000b), Preckel (2010), Preckel und Brüll (2008), Rohrmann und Rohrmann (2005) und Stapf (2004). Aktuelle deutschsprachige Übersichten finden sich in Bildung und Begabung (2006), Preckel (2010), Priska Hagmann-von Arx, Meyer und Grob (2008) und in Petermann und Köller (2008).

Häufig werden in der Hochbegabendiagnostik zusätzlich zur Intelligenzdiagnostik Schulleistungs- und Persönlichkeitstests eingesetzt (Scholz, 2006; Überblick in Amelang & Schmidt-Atzert, 2006). Die Münchner Hochbegabungs-Testbatterie (MHBT; Heller & Perleth, 2007a) beispielsweise enthält dazu ein Inventar, das verschiedene Persönlichkeits- und Schulvariablen, sowie relevante Umweltvariablen erfasst (u.a. Leistungsmotivation, Arbeitsverhalten, Selbstkonzept, Kausalattribution, Interessen, Schulklima und Familienklima; siehe auch Perleth, 2006 und Abschnitt 5.2.1).

In der Hochbegabtendiagnostik werden begleitend neben der Intelligenz-, Schulleistungs- und Persönlichkeitsdiagnostik auch andere Verfahren der Datenerhebung eingesetzt. Zu nennen sind hier u.a. Schulnoten, Peer-Nomination, Lehrer-Einschätzungen (Lehrernomination), Eltern-Einschätzungen und Selbstnomination. Informationen hierzu und kritische Reflexionen zu den Verfahren finden sich bei Baudson (2010), Holling und Kanning (1999), Perleth (2010) und in Vock, Preckel und Holling (2007).

Durchgesetzt hat sich in der Hochbegabtendiagnostik und in der Schulleistungsberatung zusammenfassend ein mehrdimensionales Vorgehen, das verschiedene Datenquellen (Schüler, Lehrer, Eltern) und unterschiedliche Erhebungsmethoden und -verfahren kombiniert (Heller, 2000b; Holling, Preckel & Vock, 2004; Kuhlmann & Wieck, 2006; Scholz, 2006; Vock, Gauck & Vogl, 2010; Vock, Preckel & Holling, 2007).

2.3 Ausgewählte Befunde zu Persönlichkeit, psychischen Problemen und Behinderungen bei hochbegabten Schülern

Im Folgenden werden psychologische Befunde zur Persönlichkeit hochbegabter Schüler vorgestellt. Unter Persönlichkeit können dabei die „einzigartigen psychologischen Merkmale eines Individuums“ verstanden werden, „die eine Vielzahl von (...) charakteristischen konsistenten Verhaltensmustern in verschiedenen Situationen und zu verschiedenen Zeitpunkten beeinflussen“ (Zimbardo & Gerrig, 1999, S. 520). Persönlichkeitseigenschaften „sind generalisierte Handlungstendenzen, über die Menschen in unterschiedlichem Maße verfügen. Sie geben dem Verhalten einer Person in verschiedenen Situationen und im Zeitverlauf Kohärenz.“ (Zimbardo & Gerrig, 1999, S. 523)

Als relevante Persönlichkeitsmerkmale für die Leistungsentwicklung nennt Heller (2000a) für das Münchner Hochbegabungsmodell: Stressbewältigungskompetenz, Leistungsmotivation, Lern- und Aufgabenmotivation, Erkenntnisstreben, Interessen, Anstrengungsbereitschaft, Hoffnung auf Erfolg vs. Misserfolgsängstlichkeit, Kontrollüberzeugung, Kausalattribution und das allgemeine und schulische Selbstkonzept (vgl. auch Heller & Perleth, 2007a; Heller, 2006). Fischer geht in seinem integrativen Begabungsmodell (Fischer, 2008) von den Persönlichkeitsfaktoren Leistungsmotivation, Selbststeuerung und Lernstrategien aus, die Entwicklung von Hochleistung fördern oder behindern können.

Vielfach wird eine Verbindung von Hochbegabung mit psycho-sozialen Problemen oder mit Defiziten in anderen Bereichen hergestellt (vgl. Schick, 2007). Mit der Verbindung der Begriffe

Genie und Irrsinn (Lombroso, 1887) entstand im 19. Jahrhundert eine Denkrichtung, die nach Urban (2008) auch heute noch wirksam ist. Diese sog. Divergenz- oder Disharmoniehypothese, die einen engen Zusammenhang von Genialität und psychischer oder sozialer Störbarkeit herstellt, ist vielfach Gegenstand von wissenschaftlichen Untersuchungen gewesen (zusammenfassend: Freud-Braier, 2001; Urban, 2008). Lewis Terman (Terman & Oden, 1947, 1959) führte ab 1921 eine groß angelegte Längsschnittstudie durch (die sog. Terman-Studie), um die Divergenz- oder Disharmoniehypothese zu widerlegen (Urban, 1981, 1982, 2008). Terman (Terman & Oden, 1947, 1959) vertrat den Ansatz der Konvergenz- oder Harmoniehypothese, die besagt, dass hohe Intelligenz eher mit hohen positiven Werten in vielen Bereichen des Lebens einhergeht (Gesundheit, Beliebtheit, beruflicher und sozialer Erfolg u.a.; Urban, 2008).

Neuere wissenschaftliche Untersuchungen zur Persönlichkeit und zu sozialen Beziehungen Hochbegabter stellen übergreifend keine besondere Prädisposition zu psychischen oder sozialen Problemen fest (u.a. Czeschlik & Rost, 1988; Freund-Braier, 2000, 2001; Gallucci, 1989; Heller, 2001a; Rost, 1993; Rost & Czeschlik, 1990; Schilling, 2000, 2002), wenngleich in Beratungsstellen für Hochbegabte auch und vor allem hochbegabte Schüler mit psychosozialen Problemen vorgestellt werden (z.B. Elbing & Heller, 1996; Feger & Prado, 1999; Gauck, 2007; Preckel & Eckelmann, 2008). Untersuchungen zu psychischen Problemen bei Schülern mit Hochbegabung weisen zudem meist methodische Schwächen, wie eine fehlende Kontrollgruppe, auf (Martin, Burns & Schonlau, 2010). Hochbegabung und sozial-emotionale Störungen stehen „weder in einem sich direkt kausal bedingenden, noch in einem sich ausschließenden Verhältnis zueinander.“ (Urban, 2008, S. 378)

Für den deutschsprachigen Raum sind v.a. zwei umfangreiche Studien zur Hochbegabung von Bedeutung, deren Ergebnisse im Bezug auf Persönlichkeitsmerkmale im Folgenden referiert werden: die Münchner Hochbegabtenstudie (Heller, 2001a) und die Marburger Hochbegabtenstudie (Rost, 1993, 2000).

In der Münchner Hochbegabtenstudie finden Perleth und Sierwald (2001) für hochbegabte Schüler u.a. ein positives akademisches Selbstkonzept, geringe Werte in verschiedenen schulischen Ängstlichkeitsskalen sowie eine geringe Neigung zu externalen Kausalattributionen. Bei den Interessen finden sie ein ausgeglichenes Interessenprofil, das jedoch einen ausgeprägten Gendereffekt zeigt.

Rost und Hanses (2000) untersuchten im Rahmen des Marburger Hochbegabtenprojekts das Selbstkonzept hochbegabter Schüler. Sie fanden im Vergleich zur Kontrollgruppe v.a. Unterschiede zugunsten der Hochbegabten in Bereichen, die mit schulischen Leistungen in Zusammenhang

stehen. Die hochbegabten Schüler hatten bessere Werte im schulischen und akademischen Selbstkonzept, bei der Kreativität, bei Beziehungen zu den Eltern und in einer Skala zum Verhalten. Hochbegabte schätzten sich jedoch als etwas weniger beliebt ein. Die Interessen hochbegabter Jugendlicher wurden von Hoberg und Rost (2000) untersucht. Sie fanden keine Unterschiede in der Qualität oder Quantität der Interessen und Freizeitgestaltung (vgl. auch Pruiskens, 2004).

Schilling (2000, 2002) untersuchte die Peer-Beziehungen hochbegabter Schüler anhand von Selbst- und Fremdbeurteilungen. Sie konnte keine Unterschiede im Kontaktverhalten Hochbegabter feststellen und zeichnet zusammenfassend ein positives Bild sozialer Beziehungen von hochbegabten Schülern. Hochbegabte Schüler waren in den Bereichen Kontakte mit Peers, Anzahl der Freunde, Zugehörigkeit zu einer Clique und Existenz eines guten Freundes mit nicht-hochbegabten Schülern vergleichbar. Hochbegabte zeigten jedoch etwas schlechtere Werte in den Bereichen Kontaktbereitschaft und Kontakt zu Freunden. Sie zeigten dafür bessere Werte bei der Integration in die Schulklasse.

Peterson und Ray (2006) finden bei 432 hochbegabten Schülern ca. 11% von Schülern, die mehrfach Opfer von Bullying wurden, was sie als vergleichbar zur Normalpopulation von Schülern bewerten. Bain und Bell (2004) fanden bei hochbegabten Schülern positivere Werte in der Selbsteinschätzung des allgemeinen und sozialen Selbstkonzepts der sozialen Fähigkeiten als bei hochleistenden Schülern.

Freund-Braier (2000, 2001) untersuchte im Marburger Hochbegabtenprojekt die Persönlichkeit hochbegabter Kinder und Jugendlicher, um festzustellen, ob sie sich psychosozial von der gematchten Vergleichsgruppe unterscheiden. Dabei wurden Werte für Aggressivität, Ängstlichkeit, Soziabilität und Anpassungsbereitschaft erhoben. In einem Persönlichkeitsfragebogen wurden zudem Fragen zu sozial-emotionaler Unreife, zu kognitiver Leistungsfähigkeit, zu sozialer Kompetenz und zur Ängstlichkeit erhoben. Im Ergebnis zeigten sich nur wenige Unterschiede zwischen den hochbegabten und den durchschnittlich begabten Kindern und Jugendlichen. Hochbegabte zeigten höhere Werte bei der Freude an schulischen Arbeiten und geringere Werte bei schulischer Ängstlichkeit. Es fanden sich keine Anhaltspunkte für eine generelle problematische emotionale Verfassung; die Hochbegabten zeigten hier eher günstigere Werte. Für hochbegabte Kinder und Jugendliche zeigten sich auch in Studien keine relevanten Befunde im psychopathologischen Bereich (u.a Gallucci, 1989; Gallucci, Middleton & Kline, 1999).

„Zusammenfassend können damit die Hochbegabten als im Schulsystem gut integriert und schulisch erfolgreich sowie sozial unauffällig, psychisch besonders stabil und selbstbewusst charakterisiert werden.“ (Freund-Braier, 2000, S. 204) Freund-Braier (2000) bezeichnet die

Annahme, Hochbegabte hätten einen Hang zu psychosozialen Problemen, vor dem Hintergrund ihrer und anderer Studien als Vorurteil (vgl. auch Beiträge in Neihart, Reis, Robinson & Moon, 2002).

Eingedenk der Befunde der Münchner Hochbegabtenstudie (Heller, 2001a) und der Marburger Hochbegabtenstudie (Rost, 1993, 2000) sowie derer internationaler Studien (deutschsprachige Überblicke in Freund-Braier, 2000, 2001; Hampson, 2007; Schilling, 2000, 2002; international: Neihart, Reis, Robinson & Moon, 2001) können bei unausgelesenen Stichproben hochbegabter Schüler keine besonderen sozialen Probleme oder Dispositionen zu psychischen Auffälligkeiten festgestellt werden, wenngleich diese auftreten können.

Peterson (2009) weist explizit auf besondere sozial-emotionale Bedürfnisse hochbegabter Schüler hin. Grassinger (2009) benennt hierzu entsprechende Beratungsanlässe. Werden Beratungsstellenpopulationen von Hochbegabtenberatungsstellen untersucht, so finden sich dort auch hochbegabte Schüler mit besonderen Problemen. Die Problemlagen und Beratungsanlässe sind bei ihnen vergleichbar mit denen nicht hochbegabter Kinder, die Beratungsstellen aufsuchen (z.B. Gauck, 2007). Wie Urban (2008) dazu anmerkt, stehen Hochbegabung und sozial-emotionale Probleme weder in einem sich direkt bedingenden, noch in einem sich gegenseitig ausschließenden Verhältnis zueinander.

Psychosoziale Probleme finden sich vermehrt bei hochbegabten Kindern von Eltern, die in Elternvereinigungen tätig sind und bei der Klientel der Beratungsstellen für Hochbegabte (u.a. Elbing & Heller, 1996; Feger & Prado, 1999; Preckel & Eckelmann, 2008).

Eine Teilpopulation hochbegabter Schüler erreicht nicht die aufgrund von Testergebnissen erwartete schulische Leistung. In diesen Fällen wird von „Underachievement“ gesprochen, das bei bis zu 12% der hochbegabten Schüler auftreten kann (özb, 2007; Reis & McCoach, 2000; Rost & Sparfeldt, 2008; Sparfeldt, Schilling & Rost, 2006; Vock, Gauck & Vogl, 2010).

Hochbegabte Schüler können zudem verschiedene Behinderungen aufweisen und psychische Störungen entwickeln (zusammenfassend Yewchuk & Lupart, 1993, 2000 und Harder, 2009). „Twice exceptionals- das sind Kinder, die an einer Störung oder Behinderung leiden und gleichzeitig hochbegabt sind. Das bedeutet, sie sind in ihrer kognitiven Entwicklung weiter als es ihrem Alter entspräche, während sie in einem anderen Fähigkeitsbereich eine große Schwäche aufweisen“ (Harder, 2009, S. 64). Als Arbeitsübersetzung von „twice exceptional“ wird in dieser Arbeit der deutsche Ausdruck „zweifach besonders“ verwendet. Schüler mit einer Behinderung oder

psychischen Störung, die gleichzeitig hochbegabt sind, bedürfen besonderer pädagogischer Aufmerksamkeit (Harder, 2009; King, 2009).

Hochbegabung kann potentiell mit unterschiedlichen Behinderungen und psychischen Störungen assoziiert sein (Yewchuk & Lupart, 1993, 2000). Fischer (1999) hat auf die Möglichkeit von Hochbegabung in Verbindung mit Lese-Rechtschreibproblemen hingewiesen (vgl. auch Assouline, Foley Nicpon & Whiteman, 2010). Beschrieben ist Hochbegabung auch in Kombination mit einer Hörbehinderung (Yewchuk, Bibby & Fraser, 1989; MacDonald & Yewchuk, 1994), mit Aufmerksamkeitsstörungen (Kaufmann & Castellanos, 2000; Moon, 2002; Stapf, 2010), mit körperlichen und Sinnesbehinderungen (Jäger & Jussen, 2002) und mit anderen Behinderungen (Überblick in Harder, 2009; Neihart, Reis, Robinson & Moon, 2002; Yewchuk & Lupart, 1993, 2000). Mehrdimensionale Hochbegabtenkonzepte wie das Münchner Hochbegabungsmodell (Heller, 2001b) lassen zudem auch die Kombination von Hochbegabung und (z.T. anglo-amerikanisch konzeptualisierten) Lernbehinderung zu (Baum & Owen, 2004; Coleman, 2005; Lovett & Lewandowski, 2006; Olenchak & Reis, 2002; Siverman, 2003).

Einhergehend mit vorliegenden Behinderungen finden sich auch Schüler mit einer Hochbegabung und sonderpädagogischem Förderbedarf (Eckerle, 2009; Hoyningen-Süess & Gyseler, 2005, 2006). Auf die in dieser Studie fokussierte Kombination von Hochbegabung und Autismus-Spektrum-Störungen wird ausführlich in Kapitel 3 eingegangen.

Weiterführende Literatur zu „twice exceptionals“ und zu Diagnostik und Interventionen bei hochbegabten Schülern mit Behinderungen findet sich in Baum, Cooper und Neu (2001), Fetzer (2000), Harder (2009), Hoyningen-Süess und Gyseler (2006), Little (2001), McEachern und Bornot (2001), Nielsen (2002), Ruban und Reis (2005), Winebrenner (2003), Yewchuk und Lupart (1993, 2000) und in Weinfeld (2005). Für pädagogisch-psychologische Modellvorstellungen der Persönlichkeit bei hochbegabten Schülern mit Behinderungen siehe Abschnitt 3.4 sowie Hoyningen-Süess und Gyseler (2005, 2006), Neihart (2002) und Silverman (2002).

In den letzten Jahren wird in Deutschland das Thema Hochbegabung vermehrt auch in sonderpädagogischen Veröffentlichungen berücksichtigt (u.a. in Gasteiger-Klicpera, Julius & Klicpera, 2008; Hoyningen-Süess & Gyseler, 2005, 2006; Perleth, 2000; Schneider & Stumpf, 2005; Urban, 2008 und die Beiträge in Barsch, Bendokat & Brück, 2009). Dies scheint zum einen durch das o.g. Vorkommen von hochbegabten Schülern mit Behinderungen, zum anderen durch die international gebräuchliche Zuordnung von „gifted education“ zur „special education“ bedingt zu sein (Gasteiger-Klicpera, Julius & Klicpera, 2008; Hoyningen-Süess & Gyseler, 2005, 2006).

In der Hochbegabtenforschung wird das Resilienzparadigma als ein mögliches theoretisches Konstrukt verwendet, um Risikofaktoren (und Ressourcen) in der Entwicklung hochbegabter Kinder und Jugendlicher zu beschreiben (Bland, Sowa & Callahan, 1994; Neihart, 2002; Reis, Colbert & Hébert, 2005; Stamm, 2009). Das Resilienzparadigma eignet sich nach Neihart (2002) insbesondere bei der Betrachtung von hochbegabten Kindern und Jugendlichen mit Entwicklungsproblemen. In der Resilienzforschung werden protektive Faktoren genannt, die bei Hochbegabten häufig anzutreffen sind (u.a. gute Leistungen im kognitiven Problemlösen, intellektuelles Neugierverhalten; Neihart, 2002). Als Risikofaktoren der psychosozialen und akademischen Entwicklung Hochbegabter werden nach einer Übersicht von Neihart (2002) eine spezifische Behinderungen oder spezifische Störungsbilder, eine Nichtpassung der pädagogischen Angebote, fachlich zu wenig anspruchsvolle Bildungsangebote und Curricula und fehlender Kontakt zu gleichbegabten Peers benannt. Zudem nennt sie, mit Einschränkungen, da bisher wenig beforscht, überausgeprägten Perfektionismus und internale Entwicklungsasynchronien als Risikofaktoren (vgl. Silverman, 2002). Als Resilienzfaktoren benennt Neihart (2002) Ressourcen in den Bereichen des kognitiven Problemlösens, intellektuellen Neugierverhaltens und des positiven Selbstkonzepts. Sie betont zudem Resilienzfaktoren durch eine starke Einbindung in akzeptierende und fördernde soziale Netzwerke (vgl. Stamm, 2009). Neihart (2002) schlägt vor, das Resilienzparadigma und die Bestimmung von spezifischen Ressourcen und Risikofaktoren in der Entwicklung als eine Möglichkeit der Konzeptualisierung von Begabtenforschung und -förderung zu verwenden.

2.4 Förderung hochbegabter Schüler

Im folgenden Abschnitt werden überblicksartig verschiedene Möglichkeiten der schulischen Begabtenförderung vorgestellt.

Nach Hany (2000, S. 79) existiert bisher keine systematische Hochbegabtendidaktik. Zudem fehlt es nach Yun Dai, Swanson und Cheng (2011) aktuell noch an großen systematischen Studien zur praktischen Umsetzung und Evaluation von Maßnahmen der Begabtenförderung. In den meisten schulpraktisch orientierten Vorschlägen zur Förderung Hochbegabter finden sich Maßnahmen aus den Bereichen der Akzeleration und des Enrichments, die in diesem Abschnitt beschrieben werden (Holling & Kanning, 1999; Vock, Preckel & Holling, 2007).

Urban (1996) legt eine Übersicht zur Differenzierung von schulischen Fördermaßnahmen vor. Diese ist nach dem Ausmaß ihrer Separation, vom Verbleib in der Klasse bis zur Beschulung in speziellen Schulen oder individueller Beschulung gestaffelt. Auch Preckel (2009) sieht Integration und Separation als Kontinuum, auf dem sich verschiedene Fördermaßnahmen nach dem Ausmaß der

Eingebundenheit in einen regulären Klassenverband einordnen lassen. Die Übersicht nach Urban (1996) wird in Abbildung 17 in einer Visualisierung von Vock, Preckel und Holling (2007, S. 37) wiedergegeben.


Maßnahme	Ausmaß an Separation
1 Private individuelle Erziehung	
2 Spezial(internats)schule	
3 Spezialklassen an Regelschulen	
4 Teilzeitspezialklassen an Regelschulen	
5 „Express“-Klassen mit akzeleriertem Curriculum	
6 „Pull-out“-Programme, einmal oder mehrmals wöchentlich	
7 Teilzeit-Spezialklassen (eine bis mehrere Stunden/Tage pro Woche)	
8 Reguläre Klasse mit zusätzlichem „Resource Room“-Programm	
9 Äußere Differenzierung nach Niveaugruppen in einem oder mehreren Fächern	
10 Reguläre Klasse mit zusätzlichen Kursen oder Arbeitsgemeinschaften	
11 Reguläre Klasse mit zusätzlicher Lehrkraft zur zeitweisen Individualisierung	
12 Fach- oder zeitweise Teilnahme am Unterricht in höheren Klassen	
13 Reguläre Klasse mit (teilweise) binnendifferenziertem (Gruppen-) Unterricht	
14 Reguläre Klasse, nur bei (Begabungs-)Problemen spezielle Maßnahmen	
15 Reguläre Klasse ohne spezifische Binnendifferenzierung mit zusätzlicher außerschulischer individueller Mentorenbetreuung	
16 Reguläre Klasse, zusätzliche außerschulische Aktivitäten, wie Nachmittags- und Wochenendkurse, Sommerschulen oder -camps, Exkursionen, Korrespondenzzirkel, Wettbewerbe	
	minimal

Abb. 17: Formen schulischer Begabtenförderung nach Urban (1996), Abb. aus Vock, Preckel und Holling (2007, S. 37)

Weniger separierende Maßnahmen scheinen bei Schülern, Eltern und Lehrern eine größere Akzeptanz zu erfahren als stärker separierende. Rost, Sparfeldt und Schilling (2006) resümieren aus den Ergebnissen des Marburger Hochbegabtenprojekts (Rost, 2000): „Maßnahmen der außerschulischen Anreicherung rangierten in der Einschätzung vor Maßnahmen der Akzeleration und innerer Differenzierung, welche wiederum positiver beurteilt wurden als Maßnahmen der Akzeleration und äußeren Differenzierung.“ (Rost, Sparfeldt & Schilling, 2006, S. 217) Den aktuellen Diskussionsstand zu integrierter oder separierter Förderung in der Hochbegabtenförderung resümiert Preckel (2009).

Im Folgenden werden ausgewählte Maßnahmen der schulischen Begabtenförderung kurz wiedergegeben. Orientiert wird sich dabei u.a. an den Übersichten aus BMBF- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009), Hany (2007), Heller (2001c), Heller & Ziegler (2007), Holling und Kanning (1999), Holling, Preckel, Vock & Schulze Willbrenning (2004), Oswald und Weilguny (2005), Peipert und Wirthwein (2008), Schick (2007), Solzbacher und Heinbokel (2002), Trautmann (2005), Ullrich und Strunck (2008) und für Evaluationsergebnisse u.a. an den Ausführungen von Hany (2007), Vock, Preckel und Holling (2007) und Vock (2008).

Neben der genannten Literatur sei für einen Überblick insbesondere auf die umfangreichen Übersichten bei Holling, Preckel, Vock und Schulze Willbrenning (2004) und Vock, Preckel und Holling (2007) verwiesen. Zudem bieten die meisten deutschen Bundesländer länderspezifische Veröffentlichungen zum Thema Hochbegabtenförderung an (z.B. Hessisches Kultusministerium, 2008; Niedersächsisches Kultusministerium, 2004; Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz, 2007; Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, 2004; Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2008a). Übersichten zu den Bundesländern finden sich in Holling, Preckel, Vock und Schulze Willbrenning (2004) und Karg-Stiftung (2008).

In Anlehnung an BMBF (2009) und Schick (2008) können Maßnahmen der Begabtenförderung in die Bereiche Akzeleration, Enrichment und in Kombinationen von Akzeleration und Enrichment eingeteilt werden (siehe Tab. 14).

Tab. 14: Einteilung von Maßnahmen der Begabtenförderung

Akzeleration	Enrichment	Kombinationen von Akzeleration und Enrichment
<ul style="list-style-type: none"> - Vorzeitige Einschulung - altersgemischte Klassen und flexible Eingangsstufe - Überspringen von Klassen - Teilunterricht in höheren Klassen - Drehtürmodell 	<ul style="list-style-type: none"> - Individualisierung und Differenzierung - Arbeitsgemeinschaften und Wahl zusätzlicher (Leistungs-) Kurse - Bundes- und landesweite Schülerwettbewerbe - Drehtürmodell - Kooperationen mit Universitäten und Wirtschaftsunternehmen - Schüleraustauschprogramme 	<ul style="list-style-type: none"> - Intensivkurse - Akzelerierte Klassen („Schnellläufer“- oder „D-Zug-Klassen“) - Schulen mit zweisprachigen Zügen - Spezialschulen und Schulen mit Hochbegabtenklassen - Frühstudium - Mentoren

Ausgewählte, der in Tabelle 14 genannten Maßnahmen, werden im Folgenden kurz dargestellt. Für detaillierte Beschreibungen der in der Tabelle genannten Maßnahmen sei u.a. auf BMBF (2009),

Holling, Preckel, Vock und Schulze Willbrenning (2004), Oswald und Weilguny (2005), Solzbacher und Heinbokel (2002) und Vock, Preckel und Holling (2007) verwiesen.

Akzeleration kann als „Beschleunigung“ verstanden werden. Unter Akzeleration

„versteht man all diejenigen Fördermaßnahmen, die zu einer schnelleren Bearbeitung des Lehrstoffs und häufig auch einem schnelleren Durchlaufen der Schule führen. Bei der Akzeleration wird entweder der Unterricht an sich beschleunigt – dies ist jedoch nur bei stark individualisiertem Unterricht oder in Spezialklassen für Hochbegabte umsetzbar –, oder der Schüler bzw. die Schülerin durchläuft den regulären Unterricht in einem schnelleren Tempo, zum Beispiel indem er oder sie vorzeitig in eine höhere Klassenstufe wechselt.“ (BMBF, 2009, S. 61).

Lubinski und Benbow (2000) sprechen daher statt von Akzeleration von „entwicklungsangemessener Platzierung“ (Übersetzung von Vock, Preckel & Holling, 2007, S. 51). Zu Maßnahmen der Akzeleration können u.a. frühe Einschulung, das Überspringen von Klassen und Teilunterricht in höheren Klassen gezählt werden. Eine frühe Einschulung (Holling, Preckel, Vock & Schulze Willbrenning, 2004; Karg-Stiftung, 2008) sehen Vock, Preckel und Holling (2007) und Vock (2008) nach Durchsicht der vorliegenden Forschungsarbeiten als sinnvolle Fördermöglichkeit, wenn bestimmte Bedingungen beachtet werden. Zum Überspringen einer Klasse nennt Heinbokel (1996) zwölf Punkte, die zu beachten sind (siehe auch Vock, Preckel und Holling, 2007). Heinbokel (1996) und Vock (2008) kommen nach Durchsicht von Studien zum Überspringen zu dem Ergebnis, dass ein Springen meist keine negativen Auswirkungen im sozialen oder emotionalen Bereich nach sich zieht und so bei sorgfältiger Planung und Durchführung eine sinnvolle Fördermöglichkeit für hochbegabte Schüler darstellen kann. Steenbergen-Hu und Moon (2011) kommen in einer Metastudie zu Akzelerationsmaßnahmen zu einem ähnlichen Ergebnis. Weitere Informationen zum Überspringen finden sich in Heinbokel (1996, 1998, 2002, 2004, 2010). Ein Teilunterricht in höheren Klassen kann u.a. vor dem Hintergrund des „Drehtürmodells“ geschehen (Renzulli, Reis & Smith, 1981). Dabei wird Schülern gestattet, sich aus dem regulären Unterricht eines oder mehrerer Fächer zu entfernen, um sich einer individuellen Aufgabe zu widmen, mit einem Mentor arbeiten oder eine Unterrichtsstunde in einer höheren Schulstufe besuchen (Klingen, 2001; Oswald & Weilguny, 2005).

Vock, Preckel und Holling (2007) fassen in einer Überblicksarbeit zur Wirksamkeit von Akzelerationsmaßnahmen zusammen: „Die Mehrzahl der empirischen Arbeiten deuten also darauf hin, dass Akzeleration eine geeignete Methode ist, besonders begabte Schülerinnen und Schüler intellektuell zu fördern. Zumindest konnten bei ausreichend befähigten Schülerinnen und Schülern keine negativen Effekte nachgewiesen werden.“ (Vock, Preckel & Holling, 2007, S. 58; vgl. auch

Hany, 2007) Dies stützt sich v.a. auf internationale Studien aus anderen Ländern (z.B. Kulik, 2004; Steenbergen-Hu & Moon, 2011), während in Deutschland zu Akzelerationsmaßnahmen nur wenige Studien vorliegen (Heinbokel, 2010). Weitere übergreifende Informationen zu Akzelerationsmaßnahmen finden sich u.a. in Heinbokel (2009) und Wagner (2009).

Enrichment kann als „Anreicherung des Lernstoffs über den Lehrplan hinaus“ (Oswald & Weilguny, 2005, S. 43) verstanden werden. Es bietet Schülern ein umfangreicheres und inhaltlich vertieftes unterrichtliches Angebot. Enrichmentangebote können innerhalb und außerhalb des Klassenunterrichts sowie innerhalb und außerhalb der Schule erfolgen. „Enrichment-Programme enthalten Lerninhalte, die Themen oder Fächer des Lehrplans vertiefen oder verbreitern (vertikales Enrichment) oder im normalen Unterrichtsprogramm gar nicht vorgesehen sind (horizontales Enrichment)“ (BMBF, 2009, S. 67).

Renzulli (1997) unterscheidet in seinem Triadischen Enrichment-Modell drei Typen von Enrichment-Angeboten: Enrichment Typ I (Interessen entdecken), Enrichment Typ II (Interessen vertiefen) und Enrichment Typ III (Interessen leben) (Renzulli, Reis & Stednitz, 2001), die in Abbildung 18 in einer Übersicht von Oswald und Weilguny (2005) wiedergegeben werden.

„Enrichment Typ I (Interessen entdecken) ermöglicht Schülerinnen und Schülern Begegnungen und Erfahrungen mit Themen, Problemen, Kulturen, Fachdisziplinen und Berufsfeldern, die nicht in dieser Tiefe und Breite im Unterricht vorgesehen sind. Ziel dieser Art von Enrichment ist es, neue Interessen zu wecken bzw. zu entdecken und dadurch zu weiterem Lernen und Arbeiten in dem speziellen Bereich anzuregen. (...)

Enrichment Typ II (Interessen vertiefen) betrifft Wissensvermittlung und Skill-Training. Ziel dieser Art von Enrichment ist die Vermittlung relevanten Vorwissens, von Wissen um spezifische Methoden in einem Fachgebiet, z.B. für selbstständiges Forschen und Recherchieren, und die Vermittlung von metakognitivem Wissen. (...)

Enrichment Typ III (Interessen leben) ermöglicht Schülerinnen und Schülern, sich individuell oder in Gruppen als Expertinnen und Experten an realen Problemstellungen und Aufgaben zu versuchen.“ (Oswald & Weilguny, 2005, S. 43f.)

Abb. 18: Typen von Enrichment-Angeboten nach Renzulli, Reis & Stednitz (2001, aus: Oswald & Weilguny, 2005, S. 43f.)

Als Maßnahmen des Enrichments können zudem u.a. Individualisierung und Differenzierung, Arbeitsgemeinschaften und die Wahl zusätzlicher (Leistungs-) Kurse sowie Bundes- und landesweite Schülerwettbewerbe genannt werden. Beispiele für Individualisierungs- und Differenzierungsmaßnahmen in der Begabtenförderung finden sich u.a. in Fischer, Mönks und Westphal (2008a, 2008b), Hessisches Kultusministerium (1999), Jost (2004), Joswig (2008), Linser (2001) und in Oswald (2002). Vock (2008) weist auf Probleme der Evaluation von Individualisierung und Differenzierung als Maßnahmen in der Begabtenförderung hin. Vock, Preckel und Holling (2007) stellen zudem einen Mangel an Evaluationsstudien zu dem Bereich der Arbeitsgemeinschaften und (zusätzlichen) Kurse als Maßnahme der Begabtenförderung heraus.

Bundes- und landesweite Schülerwettbewerbe stellen punktuelle Enrichmentmaßnahmen dar (BMBF, 2009; Holling, Preckel, Vock & Schulze Willbrenning, 2004; Sächsisches Staatsministerium für Kultus, 2008b). Heller und Lengfelder (2004) konnten bei Teilnehmern naturwissenschaftlicher Schülerolympiaden retrospektiv positive Effekte der Teilnahme feststellen. Rinn (2006) berichtet von einer Zunahme von sozialen Interaktionen durch ein Sommerprogramm. Neben weiteren Enrichmentformen wie der Kooperationen mit Universitäten und Wirtschaftsunternehmen und Schüleraustauschprogramme (BMBF, 2009) sind Schüler- und Ferienakademien und der Einsatz von Mentoren zu nennen. Neber und Heller (1997) haben die Deutsche Schülerakademie mit positiven, auch nachhaltigen Effekten auf mehreren Ebenen evaluiert.

Mentoren sind „Expertinnen oder Experten, die die Entwicklung begabter Schüler/innen auf einem bestimmten Fachgebiet unterstützen.“ (Oswald & Weilguny, 2005, S. 63) Zusammenfassend konstatieren Hany (2007), Vock (2008) und Vock, Preckel und Holling (2007), dass Enrichmentmaßnahmen positive Effekte auf mehreren Ebenen zeigen können (vgl. Walberg, 1995). Sie weisen jedoch darauf hin, dass eine abschließende Beurteilung, aufgrund der sehr heterogenen Maßnahmen und der bisher nicht in ausreichendem Maße durchgeführten Evaluationsstudien, schwierig ist.

Zu **Mischformen aus Akzeleration und Enrichment** können nach BMBF (2009) u.a. akzelerierte Klassen, Spezialschulen und Schulen mit Hochbegabtenklassen und das Frühstudium gezählt werden. Holling, Preckel, Vock und Schulze Willbrenning (2004) und Vock, Preckel und Holling (2007) führen verschiedene Maßnahmen akzelerierter Klassen für Deutschland auf. Für die Zusammenfassung von Hochbegabten in besonderen Schulen oder Klassen („Grouping“; Kulik & Kulik, 1992) haben die entsprechenden Schulen in Deutschland meist ein spezielles Hochbegabtenprofil (z.B. Heink, 2004; Hellert, 2003; Joswig & Haack, 2004; Stuhlmann, 2004). Nach Metastudien von Kulik und Kulik (1992, 1997) und einer Übersicht von Preckel (2009) zeigt die Gruppierung Hochbegabter in einzelnen Kursen oder Klassen vielfach positive Effekte für die Leistungsentwicklung. Als Beispiele für Schulen für Hochbegabte in Deutschland können z.B. das Landesgymnasium St. Afra in Sachsen (Esser, 2001) oder (für Schüler mit Entwicklungsproblemen) die Oswald-von-Nell-Breuning-Schule für schulabsente Kinder und Jugendliche mit hoher Begabung in Offenbach (Eckerle, 2009) genannt werden. Zum Frühstudium wurden in einer Studie der Deutschen Telekom Stiftung (2008) positive Effekte festgestellt.

Es liegen zusammenfassend eine Reihe von hochbegabungsspezifischen Fördermaßnahmen vor, die sich grob in die Bereiche Enrichment und Akzeleration einteilen lassen. Insbesondere Maßnahmen der Akzeleration sind vielfach positiv evaluiert worden (z.B. Kulik, 2004; Steenbergen-Hu & Moon, 2011). Spezifische Maßnahmen der Begabtenförderung werden in Deutschland jedoch noch relativ selten und wenig flächendeckend eingesetzt. Vock, Preckel und Holling (2007) und Heinbokel (2010) weisen daher deutlich auf die Notwendigkeit einer intensiven Aus- und Weiterbildung hin, die sowohl Lehrkräfte als auch andere Personen betreffen sollte. Fischer und Brehmer (2008) und iPEGE (2009) stellen spezifische Möglichkeiten der hochbegabtenspezifischen Aus- und Weiterbildung vor (siehe auch Beiträge in Wagner, H., 2002).

2.5 Zusammenfassung und Ableitungen für die Studie

Es liegen unterschiedliche Definitionen von (intellektueller) Begabung und Hochbegabung und entsprechend unterschiedliche grundlegende Begabungsmodelle vor. Begabung wird in dieser Studie als eine kognitiv-intellektuelle Voraussetzungen für erfolgreiche Tätigkeiten in einem oder mehreren (schulischen) Bereichen verstanden, deren Entwicklung sich in mehrdimensionalen Begabungsmodellen theoretisch konzeptualisieren lässt. Das in dieser Arbeit verwendete Intelligenzkriterium wird, wie in ähnlich angelegten Studien zu Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung (z.B. Foley Nicpon, Doobay & Assouline, 2010), ab einem IQ von ≥ 121 (8%-Kriterium) angesetzt. Aufgrund der generellen Konvention, ab einem IQ von 130 (≥ 2 SD; PR ≥ 98) von intellektueller Hochbegabung zu sprechen, wird in dieser Arbeit die Begrifflichkeit „hohe intellektuelle Begabung“ verwendet.

In unausgelesenen Stichproben hochbegabter Schüler werden keine generellen sozial-interaktiven Probleme oder allgemeine Dispositionen zu psychischen Auffälligkeiten festgestellt. Begabte Schüler können jedoch verschiedene Behinderungen aufweisen und psychische Störungen entwickeln. Sie werden dann als zweifach besondere Schüler (sog. „twice exceptionals“) bezeichnet. Das Resilienzparadigma kann für begabte Schüler mit Behinderungen oder psychischen Störungen als theoretisches Konstrukt verwendet werden, um Ressourcen und Risikofaktoren in der Entwicklung hochbegabter Kinder und Jugendlicher zu beschreiben, zu reflektieren und zu beforschen. Es liegt eine Vielzahl von, unterschiedlich stark evaluierten, hochbegabungsspezifischen Fördermaßnahmen vor, die sich grob in die Bereiche Enrichment und Akzeleration einteilen lassen.

3 Autismus-Spektrum-Störungen und allgemein intellektuelle Hochbegabung

3.1 Autismus und hohe Begabung- Existenz und Prävalenzangaben

Oftmals wird in den öffentlichen Medien von einem Zusammenhang von Autismus und Hochbegabung gesprochen (z.B. Höfer & Röckenhaus, 2006; Paulsen, 2004; Sambuchi & Hansen, 2007; Steinberger, 2006; Winner, 2003). Wie hoch der Anteil von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) mit allgemein intellektueller Hochbegabung auf Grundlage von empirischen Daten einzuschätzen ist und ob eine solche Gruppe in wissenschaftlichen Studien überhaupt zu finden ist, soll im folgenden Abschnitt betrachtet werden.

Zu Prävalenzangaben der Population hochbegabter autistischer Menschen gibt es nur wenige belastbare Quellen (vgl. Assouline & Foley Nicpon, 2009; Foley Nicpon, Allmon, Sieck & Stinson, 2011). Viele Studien zu ASS geben Intelligenzwerte an, die jedoch in den meisten Fällen in Mittelwerten und Standardabweichungen und nicht nach Höhe der Intelligenz gestaffelt angegeben sind, so dass nicht festgestellt werden kann, wie viele Probanden sich in der Studie über bestimmten Intelligenz-Grenzwerten befinden (vgl. auch Burger-Veltmeijer, Minnaert & Van Houten-Van den Bosch, 2011; Huber, 2007).

Ein weiterer Grund für fehlende belastbare Prävalenzangaben wird durch die statistische Seltenheit von hoher Begabung einerseits und ASS andererseits begründet sein (vgl. Abschnitte 1.2. und 2.1.1.1). Das spezifisch heterogene Intelligenzprofil der Betroffenen mit charakteristischen Stärken und Schwächen in den Wechsler-Skalen (vgl. Barnhill, Hagiwara, Smith & Simpson, 2000; Dawson, Soulières, Gernsbacher & Mottron, 2007; Ghaziuddin & Mountain-Kimchi, 2004; Minshew, Turner & Goldstein, 2005; Spek, Scholte & van Berckelaer-Onnes, 2007) legt zudem die Vermutung nahe, dass es durch ihr sehr heterogenes Intelligenzprofil nur wenige autistische Menschen mit einer allgemein intellektuellen Hochbegabung geben könne (Burger-Veltmeijer, Minnaert & Van Houten-Van den Bosch, 2011).

Asperger (1944) vermutet in seiner Erstbeschreibung, dass die Betroffenen eine hohe Intelligenz aufweisen (vgl. Wing, 1981; Ghaziuddin & Mountain-Kimchi, 2004). Er bezieht dies besonders auf die „sprachliche Produktion“ und die manchmal „an Genie grenzende Originalität“ (Asperger, 1944, S. 115), verwendete jedoch keine Verfahren zur standardisierten Feststellung der Intelligenz. In einer späteren Publikation vermutet er einen Zusammenhang zwischen Autismus und Hochbegabung (vgl. Asperger, 1982). Hippler (2003) kann in einer Follow-Up-Studie belegen, dass ein größerer Teil der von Hans Asperger diagnostizierten Menschen mit Asperger-Syndrom über eine hohe Intelligenz verfügt. Von den 43 nachuntersuchten Probanden, bei denen Angaben zur

Intelligenz vorlagen, hatten 68% ein überdurchschnittliches intellektuelles Leistungsvermögen (IQ von 77 bis 153; mittlerer Gesamt-IQ: M=113; SD=18,9).

Zur Häufigkeit von allgemein intellektueller Hochbegabung bei Autismus-Spektrum-Störungen liegen nur wenige, wenig belastbare und zudem heterogene Befunde vor (vgl. Burger-Veltmeijer, Minnaert & Van Houten-Van den Bosch, 2011; Huber, 2007). Henderson (2001) gibt eine Häufigkeit von 11,9 % an. Sie bezieht diese Zahl aus einer Analyse der veröffentlichten Literatur zum Asperger-Syndrom (AS) bis zum Jahre 2000. Von den 42 gefundenen Fällen seien 5 als intellektuell hochbegabt zu bezeichnen. Sie schließt zudem, dass “One can speculate that as many as 72 out of 1000 children might be gifted individuals with AS” (Henderson, 2001, S. 28). Es werden keine Angaben zu Literatur und genauer Analysemethode zu den Werten gemacht. Aufgrund der geringen Zahl der eingeschlossenen Fälle und der methodischen Fragwürdigkeit des Vorgehens können die Angaben nicht als valide gewertet werden. Gestützt wird Hendersons Annahme jedoch durch eine Studie von Barnhill, Hagiwara, Smith und Simpson (2000). Sie fanden bei 37 Studienteilnehmern mit Asperger-Syndrom (mittleres Alter: 9;8) in ca. 11% eine Intelligenz von $IQ \geq 130$. Karnes, Shaunessy und Bisland (2004) berichten in einer Studie zu Häufigkeit von Hochbegabung bei Schülern mit Behinderungen von einer Hochbegabtenquote von 3,3% bei allen Schülern der Stichprobe, bei denen ASS als Diagnose angegeben war. Zu bedenken ist bei dieser Zahl, dass neben einer Einordnung in intellektuelle und akademische Hochbegabung in der genannten Studie auch künstlerische und kreative Hochbegabung als Kategorie eingeschlossen war und die konkrete Verteilung nicht angegeben war.

Aus den angegebenen Untersuchungen können aus untersuchungsmethodischen Gründen keine generellen Schlüsse auf die Häufigkeit von allgemein intellektueller Hochbegabung bei Autismus-Spektrum-Störungen gezogen werden. In Tabelle Anhang 1 (Anhang B1) werden beispielhaft Studien aufgeführt, bei denen Intelligenzwerte im Bereich der allgemein intellektuellen Hochbegabung referiert werden. Ein generelles Vorhandensein einer Gruppe von Menschen mit ASS, bei denen eine intellektuelle Hochbegabung vorliegt, kann somit als gesichert gelten. Die höchsten Gesamt-IQ-Wert, von denen in den angeführten Studien berichtet wurde, fanden sich in den Studien von De Bruin, Verheij und Ferdinand (2006) und von Hippler (2003) mit einem Gesamt-IQ von 152.

Die angeführten Studien belegen ein Vorhandensein von Kindern und Jugendlichen mit allgemein intellektueller Hochbegabung und Autismus-Spektrum-Störungen. Sie geben jedoch keine Auskunft über Verteilungsmaße und Vorkommenshäufigkeit dieser Population.

Es konnten zwei Studien gefunden werden, die auch bei weit überdurchschnittlichen Intelligenzleistungen genauere Daten vorlegen (Barnhill, Hagiwara, Smith & Simpson, 2000 und Cederlund, Hagberg, Billstedt, Gillberg & Gillberg, 2008). Die beiden Studien werden im Folgenden kurz vorgestellt.

Cederlund, Hagberg, Billstedt, Gillberg und Gillberg (2008) untersuchten in einer fünf Jahres-Follow-Up Studie neben anderen Parametern auch die Intelligenz der Untersuchungsteilnehmer. Die Autoren sprechen von einer der größten repräsentativen klinischen Langzeit-Stichproben für das Asperger-Syndrom, die bis zum Zeitpunkt der Veröffentlichung international untersucht wurde. Die Verteilung der Intelligenz geben Cederlund, Hagberg, Billstedt, Gillberg und Gillberg (2008) für zwei Untersuchungszeitpunkte (T1 und T2) an, bei denen sie 6% und 3% der Probanden im Bereich der weit überdurchschnittlichen intellektuellen Begabung finden (vgl. Tab. 15).

Tab. 15: Intelligenzverteilung bei Cederlund, Hagberg, Billstedt, Gillberg und Gillberg (2008, S. 78)

Studie	Diagnose		Alter M (SD)	mittlerer IQ (SD)	IQ 70- 84	IQ 85 – 114	IQ 115-129	IQ ≥ 130
Cederlund, Hagberg, Billstedt, Gillberg & Gillberg, 2008	Asperger- Syndrom N=70	T 1 in % (N)	k.A.	k.A.	21 (15)	59 (41)	14 (10)	6 (4)
	Asperger- Syndrom N=66	T 2 in % (N) (fehlende 2% in T 2 IQ < 70)	21,6 (4.5)	103.0 (14.8) 66-143	6 (4)	68 (45)	21 (14)	3 (2)

Andere Daten legen Barnhill, Hagiwara, Smith und Simpson (2000) in einer Studie zur Intelligenzstruktur von 37 Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Syndrom vor. Sie untersuchten Jungen im Alter von 3;2 bis 14;8 Jahre (M=9;8) mit verschiedenen Wechsler-Intelligenztests (Wechsler, 1981, 1991). Die Ergebnisse der Studie sind in Tabelle 16 im Vergleich zur Normalverteilung der Intelligenz wiedergegeben. Auffällig bei den Ergebnissen ist der hohe Anteil von Probanden mit einer sehr hohen oder sehr niedrigen Intelligenz (63% der Intelligenzwerte fallen in den Bereich der niedrigen oder hohen durchschnittlichen Intelligenz). Die Autoren führen keine Gründe für diese Verteilungsstruktur an.

Tab. 16: Intelligenzverteilung aus Barnhill, Hagiwara, Smith und Simpson (2000), Abkürzungen: VIQ=Verbalteil HIQ=Handlungsteil der Wechslerkalen (Wechsler, 1981,1991)

der Wechsierskalen (Wechsler, 1981, 1997)										
Studie	Stich- proben- größe	Alter (SD)	IQ	< 69	70-79	80- 89	90-109	110- 119	120-129	≥ 130
Barnhill, Hagiwara, Smith & Simpson, 2000	Asperger- Syndrom n=37	9,8 (k.A.)	VIQ in %	8,11	8,11	21,62	35,14	5,41	10,82	10,82
			HIQ in %	2,28	16,67	19,44	33,33	11,11	5,56	11,11
Normalverteilung (%)				2,2	6,7	16,1	50,0	16,1	6,7	2,2

Eine weitere Studie berichtet von hohen Intelligenzwerten bei Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen. Goldstein, Minshew, Volkmar, Klin, Allen, Williams et al. (2008) finden in einer Studie zu Intelligenzstruktur bei 254 Probanden mit Autismus-Spektrum-Störungen (137 Kinder, IQ: M=98,13; 117 Erwachsene, IQ: M=98,68) 30 Probanden mit einem IQ von ≥ 120 (16 Kinder: IQ: M=127,5, SD=3,67; 14 Erwachsene: IQ: M=129, SD=7,13), was einem Anteil 11,81% der untersuchten Stichprobe entspricht. In die Studie wurden einschränkend jedoch nur Probanden einbezogen, die einen Gesamt-IQ von ≥ 70 hatten.

Die Studien von Amorosa und Noterdaeme (2002), de Bruin, Verheij und Ferdinand (2006), Cederlund, Hagberg, Billstedt, Gillberg und Gillberg (2008), Noterdaeme und Wriedt (2010) zeigen für den Frühkindlichen Autismus keine Werte über einem Gesamt-IQ von 130, während z.B. Dickerson Mayes und Calhoun (2003) und Siegel, Minshew und Goldstein (1996) solche in geringem Maße finden. Diese Ergebnisse legen ein generelles Vorkommen von allgemein intellektueller Hochbegabung auch beim Frühkindlichen Autismus (High-Functioning-Autismus) in sehr geringer Häufigkeit nahe. Bei der Diagnose nicht näher bezeichneten tiefgreifenden Entwicklungsstörungen (vgl. Abschnitt 1.3) sprechen die Ergebnisse von de Bruin, Verheij und Ferdinand (2006) ebenfalls für entsprechende Werte.

Zusammenfassend lassen sich zur Häufigkeit von allgemein intellektueller Hochbegabung (IQ ≥ 130) bei Autismus-Spektrum-Störungen keine genauen Angaben machen. Berücksichtigt man nur das Asperger-Syndrom, so lassen sich zur Häufigkeit von intellektueller Hochbegabung Werte zwischen 3% und 11% finden. Schließt man sich der Studie von Cederlund et al. (2008) an, die nach Populationsgröße und Methodik die reliabelsten Daten liefert, so liegt die Häufigkeit von allgemein intellektueller Hochbegabung beim Asperger-Syndrom zwischen 3% und 6 %. Dies korrespondiert mit Karnes, Shaunessy und Bisland (2004), die einen Wert von 3,3% angeben. Die Häufigkeit von allgemein intellektueller Hochbegabung beim Asperger-Syndrom läge damit geringfügig höher als der entsprechende Prozentsatz in der Normalbevölkerung.

Für alle Autismus-Spektrum-Störungen wird, durch den großen Anteil der Betroffenen mit einer geistigen Behinderung, das Vorkommen von hoher Begabung weit unter den angegebenen Zahlen liegen. Burger-Veltmeijer, Minnaert und Van Houten-Van den Bosch (2011) berechnen für alle Autismus-Spektrum-Störungen auf Grundlage aktueller Prävalenzraten hypothetische Größen von 0,7% bis zu 2%.

Durch die geringe Anzahl an gefundenen Studien sind die referierten Zahlen mit großer Vorsicht zu werten. Zusammenfassend lässt sich mit Huber (2007) feststellen, dass zum heutigen Zeitpunkt keine belastbaren Studien zur Prävalenz von Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung zu finden sind. Das generelle Vorhandensein dieser Population wirft jedoch die Frage nach Forschungsbefunden zu dieser speziellen Gruppe auf. Auf aktuell vorliegende Forschungsbefunde wird im folgenden Abschnitt eingegangen.

3.2 Forschungsstand zu Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung

3.2.1 Allgemeiner Überblick des Forschungsstandes

Zu der Population von Schülern, bei denen ein gleichzeitiges Vorkommen einer Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) und einer hohen intellektuellen Begabung (HB) vorliegt, finden sich nur sehr wenige Forschungsarbeiten und Übersichten. Es existieren einige empirische Studien und theoretische Arbeiten sowie systematische und unsystematische Berichte und Einzelfallstudien (vgl. Foley Nicpon, Doobay & Assouline, 2010; Foley Nicpon, Allmon, Sieck & Stinson, 2011). In Tabelle 17 werden die dem Autor bekannten Studien und sonstige Veröffentlichungen zum Thema zusammengefasst. Erwähnt werden empirische Forschungsarbeiten und systematische Einzelfallstudien, systematische Übersichtsarbeiten, selektive Übersichten bzw. Arbeiten zu speziellen Thematiken, biographische Berichte und andere Veröffentlichungen, die einen Zusammenhang von Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung implizit herstellen.

Die Zusammenfassung stellt die bis November 2011 gefundenen Artikel und Veröffentlichungen zum Thema Autismus-Spektrum-Störungen und hohe intellektuelle Begabung dar (vgl. Burger-Veltmeijer, Minnaert & Van Houten-Van den Bosch, 2011; Foley Nicpon, Allmon, Sieck & Stinson, 2011). Es ist dabei nicht auszuschließen, dass Veröffentlichungen nicht gefunden wurden und daher fehlen. Auffällig ist der geringe Korpus an spezifischen empirischen Arbeiten zum Thema ASS und hoher intellektueller Begabung (vgl. Tab. 17; vgl. auch Burger-Veltmeijer, Minnaert & Van Houten-Van den Bosch, 2011; Foley Nicpon, Allmon, Sieck & Stinson, 2011; Huber, 2007).

Tab. 17: Übersicht über Veröffentlichungen zum Thema Autismus und hohe intellektuelle Begabung

Autor(-en) (Jahr)	Art der Veröffentlichung, inhaltliche Bemerkung
empirische Forschungsarbeiten und systematische Einzelfallstudien	
Assouline, Foley Nicpon & Doobay (2009)	Artikel, Fallstudie, psychometrischer Vergleich zweier hochbegabter Schülerinnen (mit/ohne ASS) (n=2)
Assouline, Foley Nicpon, Colangelo & O'Brien (2008)	Onlinepublikation, Ratgeber mit Hinweisen für Lehrer von Schülern mit ASS und hoher intellektueller Begabung und kurze Darstellung der Ergebnisse einer Studie mit 37 Schülern mit ASS und HB
Barber (1996)	Artikel, Einzelfallstudie zur pädagogischen Förderung eines Schülers (n=1) mit ASS und HB, Maßnahmen der Akzeleration und des Enrichments
Clark (o.J., 2005)	Unveröffentlichte Doktorarbeit und Onlinereource, Studie zur schulischen Förderung von Schülern mit ASS und Savant Skills mit einem speziellen Curriculum, das Methoden der Förderung aus ASS- und HB-Forschung vereint
Foley Nicpon, Doobay & Assouline (2010)	Artikel, Studie, 54 (hoch-)begabte Schüler mit Autismus (IQ ≥ 120), Vergleich der Selbst-, Eltern- und Lehrereinschätzung in einer Verhaltsskala
Foley Nicpon, Assouline, Amend & Schuler (2010)	Buchkapitel in Herausgeberwerk, erste Ergebnisse des JAVITS-Iowa Twice-Exceptional Project, die psychodiagnostischen Profildaten von 18 Schülern mit Autismus (IQ 128) werden vorgestellt und durch eine Einzelfalldarstellung eines 10jährigen ergänzt
Linde (2007)	unveröffentlichte Examensarbeit (Deutschland), Einzelfallstudie (n=1), Darstellung von Grundlagen und von Problemen und Interventionen bei einem Schüler mit Asperger-Syndrom und allgemein intellektueller Hochbegabung
Huber, D. (2007)	unveröffentlichte Doktorarbeit (USA), Grundlagendarstellung und Analyse von psychometrischen Daten hochbegabter Schüler mit ASS und Einzelfalldarstellung (n=10)
Tegge (2011)	unveröffentlichte Masterarbeit (Deutschland), Einzelfallstudie (n=1), Analyse der schulischen Situation anhand eines Fallbeispiels
systematische Übersichtsarbeiten	
Burger-Veltmeijer, Minnaert & Van Houten-Van den Bosch (2011)	systematische Literaturübersicht und (differential-)diagnostische Systematisierung zu empirischen Arbeiten und Artikeln zum Thema Autismus und Hochbegabung, Ableitung von diagnostischen Empfehlungen und weiterem Forschungsbedarf
Foley Nicpon, Allmon, Sieck & Stinson (2011)	systematische Literaturübersicht zu Forschungsarbeiten im Bereich Behinderungen (u.a. Autismus) und Hochbegabung
selektive Übersichten und Arbeiten zu speziellen Thematiken	
Baudson (2009)	Artikel, sehr kurze Information über Thematik, MIND Magazin, deutsch
Bianco, Carothers & Smiley (2009)	Artikel, Vorstellung von spezifischen Fördermaßnahmen für Schüler mit ASS und HB auf Grundlage einer "starkenbasierten Förderung"
Bureau of Exceptional Education (2008)	Onlinereource, Übersicht zu hochbegabten Schülern mit verschiedenen Arten von Behinderungen, kurze Einführung und Überblick in die Thematik ASS und HB, Interventionsvorschläge
Boucher (2007)	Artikel, unsystematische Falldarstellung eines Mannes mit ASS und hoher Begabung
Brackmann (2006)	Monographie, Abschnitt mit Überlegungen zu ASS und HB
Burger-Veltmeijer (2007)	Beitrag in Herausgeberwerk, Zusammenstellung zu Differentialdiagnostik und Gemeinsamkeiten, Vorstellung eines Modells zur ASS und HB und Ableitung eines Diagnostikinstrumentes
Cash (1999a)	Artikel, Übersichtsartikel zu ASS und HB mit Fallbeispielen anderer Autoren
Cash (1999b)	Beitrag in Herausgeberwerk, Übersichtsartikel, v.a. Darstellung von Autismus, Fallbeschreibungen und Folgerungen
Donnelly & Altman (1994)	Artikel, Übersicht zu Autismus, Savant-Syndrom und Hochbegabung, Differenzen und Ähnlichkeiten, Ableitung von Implikationen für die Förderung
Gallagher & Gallagher (2002)	Artikel, Darstellung von Differenzen und Ähnlichkeiten von ASS und HB, Ableitung von pädagogischen Maßnahmen und Empfehlungen
Huber, M. (2007)	Beitrag aus Tagungsband und Vortragsskript, Übersicht mit Ratschlägen für die schulische und häusliche Förderung
Horn (2009)	Artikel, Übersicht, Empfehlungen für die pädagogische Förderung von Schülern mit ASS und HB
Kühn (2009)	Monographie, kurze Darstellung von Grundlagen und Präsentation von zwei Fallbeispielen
Harder (2009)	Übersichtsartikel zu „Twice exceptionals“, in dem auch Betroffenen mit Asperger-Syndrom erwähnt werden
Henderson (2001)	Artikel, Übersichtsartikel zu Charakteristik und Diagnostik, Interventionsvorschläge

Karnes, Besnoy, Shaunessy, Garner, Kelly, Manning & Martin (2004)	Onlinereource, Einführung und Übersicht zu ASS und HB, Zusammenstellungen zu Charakteristik, Diagnostik und zu Interventionsvorschlägen
Little (2002)	Artikel, kurzer Überblick und Vorstellung von Interventionsstrategien
Lovecky (2004)	Monographie, Kapitel zu ASS und HB, Einführung ASS/ HB und Übersicht
Neihart (2000)	Artikel, Übersicht, Vorstellung von differentialdiagnostischen Aspekten und von Interventionsmöglichkeiten
Neihart & Kenneth (2009)	Broschüre/ Buchveröffentlichung, Kurzinformationen zu Grundlagen, Diagnostik und pädagogischen Interventionen bei ASS und HB
Spitzcok von Brisinski (2003a)	Artikel, Einführung und differentialdiagnostische Aspekte
Spitzcok von Brisinski (2003b)	Artikel, kurze Einführung zu differentialdiagnostischen Aspekten
Spitzcok von Brisinski (2005a)	Artikel, Einführung und Überblick
Webb, Amend, Webb, Goerss, Beljan & Olenchak (2005)	Abschnitt in Handbuch, Herausarbeitung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten von ASS und HB; Differentialdiagnostik, Fallbeispiele
Young & Nettelbeck (1995)	Artikel, Falldarstellung eines u.a. musikalisch hochbegabten Jungens mit ASS und seiner Familie
biographische Berichte	
Blickenstorfer (2004)	Autobiographie, autobiographische Darstellung des Lebenslaufes inkl. Schule
McMullen (2000)	Artikel, autobiographische Darstellung
Mont (2001)	Autobiographie, autobiographische Darstellung des Lebenslaufes aus Sicht eines Vaters
andere Veröffentlichungen (Veröffentlichungen, die einen Zusammenhang von Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung implizit erwähnen)	
Goldstein, Minshew, Volkmar, Klin, Allen, Williams et al. (2008)	Artikel, faktorenanalytische Studie, Werte in den Wechsler-Intelligenzskalen von 137 Kindern (Alter: M=11) und 117 Erwachsenen (Alter: M=27) mit Autismus-Spektrum-Störungen; davon 30 Probanden mit einem IQ ≥ 120 (Kinder: n=16; IQ: M=127,5, SD=3,67; Erwachsene: n=14, IQ: M=129, SD=7,13)
Grandin (2004)	Artikel, kurzes Statement zu anderem Artikel, Diagnose Autismus könne u.U. eine Hochbegabungsdiagnose erschweren
Grandin (2003)	Artikel, Überlegungen zu ASS und HB, Ratschläge, Ausschluss von Schülern mit ASS aus Hochbegabtenprogrammen
Harder (2009)	Artikel, Übersicht zu Twice exceptionals, Abschnitt mit Überblick über Asperger-Syndrom und HB
Lehnhardt et al. (2008)	Posterpräsentation, Stichprobe spät diagnostizierter Erwachsener mit ASS und mit sehr hohen IQ-Werten (IQ-Mittelwert=129)
Karnes, Shaunessy, & Bisland (2004)	Artikel, Untersuchung zur Häufigkeit behinderter Kinder mit HB, Prävalenzangabe: 3,3% der ASS Schüler waren hochbegabt (breiter Begabungsbegriff)

3.2.2 Befunde zu Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung

Im Folgenden wird der vorhandene Stand der Forschung zu Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung auf Grundlage der vorhandenen Datenlage dargestellt. Wie aus der Übersicht in Tabelle 17 ersichtlich, existieren nur wenige empirische Studien zu Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung (vgl. auch Burger-Veltmeijer, Minnaert & Van Houten-Van den Bosch, 2011; Foley Nicpon, Allmon, Sieck & Stinson, 2011).

Besonders hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang das "Iowa Twice-Exceptional Project" (Colangelo, Assouline, Foley Nicpon, Reese & Malek, 2009), das am „Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development“ und der Universität

Iowa „College of Education“ durchgeführt wurde. Die Gruppe von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung wurde für das Projekt ausgewählt, da die Diagnosen Autismus-Spektrum-Störungen in den vergangenen Jahren gestiegen seien und international wenig bis keine Forschung („Limited to no research“; Assouline & Foley Nicpon, 2009, S. 21) zu diesem Bereich vorliege. Da dies weltweit die einzige dem Autor bekannte Forschungsgruppe ist (vgl. auch Übersicht in Foley Nicpon, Allmon, Sieck & Stinson, 2011), die mehrere empirische Studien zu der Population von Schülern mit ASS und hoher intellektueller Begabung präsentiert, werden die publizierten Studien hier detaillierter dargestellt und beschrieben (vgl. Assouline & Foley Nicpon, 2009; Assouline, Foley Nicpon, Colangelo & O'Brien, 2008; Assouline, Foley Nicpon & Doobay, 2009; Colangelo, Assouline, Foley Nicpon, Reese & Malek, 2009; Foley Nicpon, Allmon, Sieck & Stinson, 2011; Foley Nicpon, Assouline, Amend & Schuler, 2010; Foley Nicpon, Doobay & Assouline, 2010).

Insgesamt wurde in einer ersten Studie des Projekts (Assouline & Foley Nicpon, 2009) eine Stichprobe von 37 Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung untersucht. Die Diagnosen der Stichprobe waren in 46% Asperger-Syndrom, in 35% Frühkindlicher Autismus und in 19% Pervasive Developmental Disorders. 84% der Probanden waren männlich und 16% waren weiblich. 20 Probanden besuchten die Grundschule, 10 die Middle School und 7 besuchten die High School. Für die Studie wurden neben der Autismus-Diagnostik folgende Daten erhoben: Kognition, schulische Leistung, motorische Leistungen, psychosoziales Funktionsniveau, Selbstkonzept und adaptives Verhalten. Die mit den Wechsler Skalen erhobenen kognitiven Leistungen der Stichprobe werden in folgenden Übersicht wiedergegeben (Assouline & Foley Nicpon, 2009; IQ-Skala; keine SD Angaben):

• Gesamt-IQ:	m=129 (range: 104 – 160)
• Sprachverständnis:	m=127 (range: 91 – 155)
• Wahrnehmungsgebundenes Logisches Denken:	m=123 (range: 86 – 149)
• Arbeitsgedächtnis:	m=112 (range: 86 – 141)
• Verarbeitungsgeschwindigkeit:	m=96 (range: 68 – 126)

Insgesamt ergibt sich ein heterogenes Bild der kognitiven Leistungen, bei dem insbesondere die Diskrepanz zwischen Gesamt-IQ, Sprachverständnis und wahrnehmungsgebundenem logischen Denken einerseits und Arbeitsgedächtnis und Verarbeitungsgeschwindigkeit andererseits besteht. Die Autoren folgern, dass diese Diskrepanz wahrscheinlich die schulisch-akademische Performanz negativ beeinflusst (Assouline & Foley Nicpon, 2009).

Die motorischen Fähigkeiten der Probanden lagen insgesamt im Durchschnittsbereich (46% hatten motorische Probleme, 23% hatten überdurchschnittlich gut entwickelte motorische Fähigkeiten).

Im Bereich der schulisch-akademischen Fähigkeiten wurden differente Daten ermittelt. Im Bereich Lesen waren die Leistungen im Ganzwortlesen besser als die in der Lesegeschwindigkeit und diese wiederum besser als das verstehende Lesen. Insgesamt lagen die Leseleistungen im überdurchschnittlichen bis weit überdurchschnittlichen Bereich.

Im mathematischen Leistungsbereich waren die Leistungen im mathematischen Schlussfolgern besser als das Rechnen und dies wiederum besser als die Leistungen bei der Rechengeschwindigkeit. Auch hier lagen die Leistungen im überdurchschnittlichen bis weit überdurchschnittlichen Bereich. Im Bereich Schreiben waren die Rechtschreibleistungen besser als der Ausdruck beim Schreiben und dieser wiederum besser als die Leistungen in der Schreibflüssigkeit und Schreibgeschwindigkeit. Die Leistungsvarianz umfasst hier Leistungen vom durchschnittlichen bis weit überdurchschnittlichen Bereich. Sprachlich-expressiv wurden insgesamt bessere Werte erzielt als sprachlich-rezeptiv (Assouline & Foley Nicpon, 2009). Beim adaptiven Verhalten der Probanden wurden bei den Selbsthilfefähigkeiten (Skala „Daily Living Skills“) nur durchschnittliche Werte festgestellt (PR 23, IQ-Skala: 89). Auffällig waren die Werte in den sozialen Kompetenzen (Skala „Socialization“) mit einem PR von 4 (IQ-Skala: 74). Im Bereich der sozialen Kompetenzen lag nur ein Schüler im Durchschnittsbereich.

Die Eltern berichteten in Elternfragebögen in 84% über Probleme mit globalen adaptiven Fähigkeiten, 81% berichteten über Probleme, mit Veränderungen umzugehen und 62% über Probleme im Sozialverhalten. 87% der Eltern berichteten von emotional-behavioralen Problemen, 65% von Aufmerksamkeitsproblemen und 86% von Symptomen des sozialen Rückzugs. Die Lehrer berichten analog zu den Eltern in 68% der Fälle von emotional-behavioralen Problemen und in 77% von sozialen Rückzugstendenzen. Die Schüler selbst sehen in der Selbsteinschätzung insgesamt deutlich weniger Probleme als ihre Eltern und ihre Lehrer. Insgesamt zeichnen die Probanden in der Selbstauskunft ein sehr positives Bild: 91% sehen keine interpersonalen Sorgen, 89% fühlen sich selbstständig, 83% haben ein durchschnittliches oder überdurchschnittlich positives Selbstkonzept und alle Schüler hatten ein durchschnittliches oder überdurchschnittliches akademisches Selbstkonzept. 52% der Schüler berichten jedoch, dass sie sich wenig beliebt bei ihren Mitschülern fühlen, und 30% der Schüler berichten von Angstsymptomen. Insgesamt ergeben die Befunde der Leistungen der Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung ein sehr heterogenes Bild in den verschiedenen erhobenen Bereichen. Abbildung 19 fasst die Ergebnisse in einer prozentrangskalierten Normalverteilung zusammen (Assouline & Foley Nicpon, 2009, S. 42)

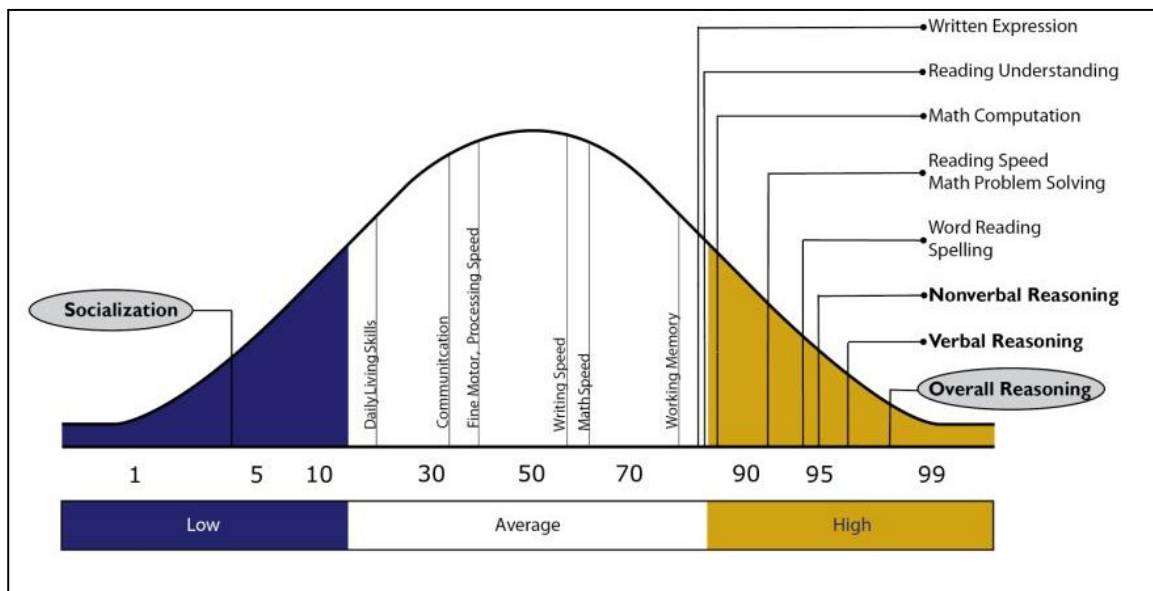


Abb. 19: Psychometrische Leistungen von Schülern mit ASS und hoher intellektueller Begabung
(Assouline & Foley Nicpon, 2009, S. 42)

In einer weiteren Studie der Forschungsgruppe (Foley Nicpon, Assouline, Amend & Schuler, 2010; zitiert auch in Assouline, Foley Nicpon, Colangelo & O'Brien, 2008) wurden 18 Schüler (14 in Grundschule, 2 Middle School, 3 High School; Alter 6-17) mit ASS und hoher intellektueller Begabung untersucht. Die Schüler wurden mit einer Batterie von Tests untersucht, die kognitive Leistungen (WISC-IV; Wechsler, 2003), akademische Leistungsbereiche und sozio-emotionale Bereiche (Vineland Adaptive Behavior Scales, Second Edition; Sparrow, Balla & Cicchetti, 2005) umfasst. Der mittlere Gesamt-IQ der Stichprobe lag bei PR 97 (IQ 128) (Sprachverständnis: PR 95, Wahrnehmungsgebundenes Logisches Denken: PR 94, Arbeitsgedächtnis: PR 70, Verarbeitungsgeschwindigkeit: PR 63). Die Ergebnisse waren trotz einiger Abweichungen insgesamt ähnlich denen der oben dargestellten Studie (Assouline & Foley Nicpon, 2009).

In akademischen Bereichen erzielten die Probanden übergreifend sehr hohe Werte. Beim Lesen waren das Ganzwortlesen (PR 98), die Lesegeschwindigkeit (PR 96) und das Leseverständnis (PR 90) sehr gut entwickelt. Im mathematischen Bereich erreichten die Probanden insgesamt einen PR von 90, beim mathematischen Problemlösen von PR 95. Die Werte in der Rechenleistung und Rechengeschwindigkeit bei einfachen mathematischen Aufgaben fiel im Vergleich zu den sonstigen hohen mathematischen Werten deutlich geringer (PR 73) aus, was auf Probleme bei zeitlich limitierten Aufgaben schließen lässt und sich in die Ergebnisse der berichteten Intelligenzwerte einreicht, bei denen die Werte der Verarbeitungsgeschwindigkeit relativ zu den anderen Leistungen geringer ausfallen. Relativ zu anderen kognitiven Leistungen geringere Werte bei der

Verarbeitungsgeschwindigkeit und des Arbeitsgedächtnisses sind typisch für Kinder mit ASS und werden auch in anderen Studien berichtet (Dickerson Mayes & Calhoun, 2008; Nyden, Billstedt, Hjelmquist & Gillberg, 2001; Koyama & Kurita, 2008).

Bei Leistungstests zu Schreibfähigkeiten zeigt sich in der Studie (Foley Nicpon, Assouline, Amend & Schuler, 2010) ein ähnliches Bild: Die Fähigkeit, unter Zeitdruck Sätze zu verfassen war im Gegensatz zu anderen Schreibfähigkeiten nur durchschnittlich (PR 50) ausgeprägt, während Rechtschreibleistungen sehr gut waren (PR 96). Besonders auffällig war auch in dieser Studie der sehr niedrige Wert der Sozialkompetenz (PR 6, gemessen mit der Vineland Adaptive Behavior Scales, Second Edition; Sparrow, Balla, & Cicchetti, 2005). Ein solch niedriger Wert in „Socialization“ ist nach Gillham, Carter, Volkmar und Sparrow (2000) typisch für Schüler mit ASS. Dieser Bereich scheint auch bei Schülern mit ASS und hoher allgemein intellektueller Begabung nicht kognitiv kompensiert zu werden. Abbildung 20 fasst die Ergebnisse in einer prozentrangskalierten Normalverteilung zusammen (Foley Nicpon, Assouline, Amend & Schuler, 2010, S. 234).

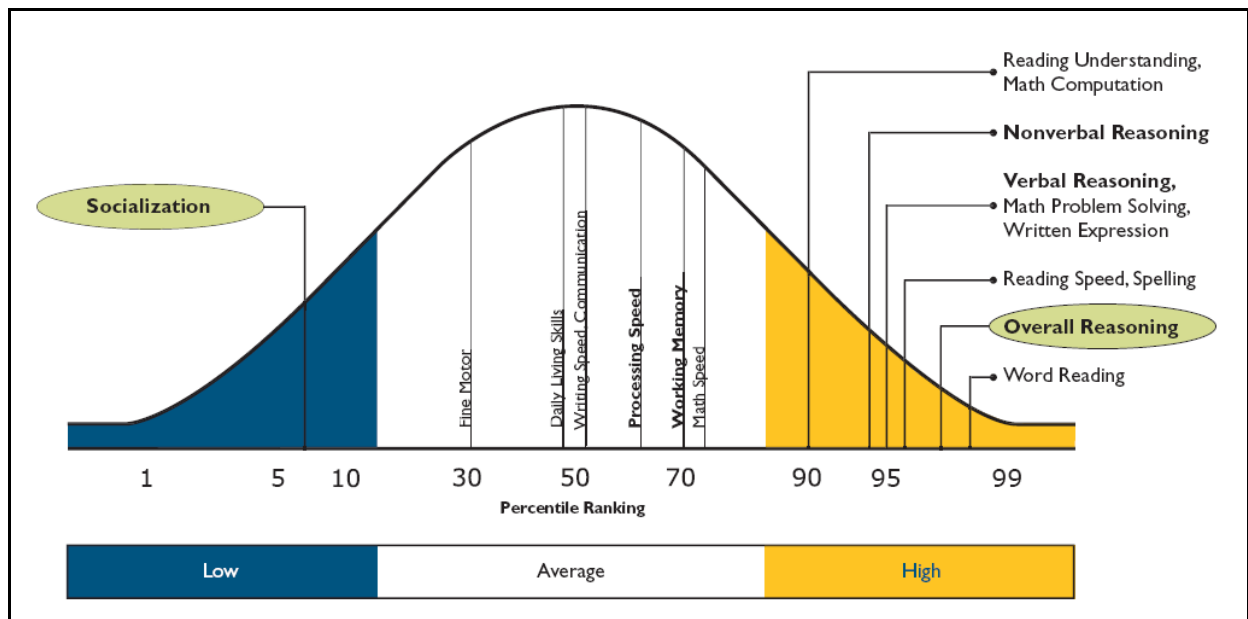


Abb. 20: Psychometrische Leistungen von Schülern mit ASS und hoher intellektueller Begabung
(aus Foley Nicpon, Assouline, Amend & Schuler, 2010, S. 234)

Foley Nicpon, Doobay und Assouline (2010) berichten in einer weiteren Studie von 54 (hoch-) begabten Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen ($IQ \geq 120$). Die Schüler waren im Mittel 10,4 Jahre alt ($SD=3,02$; 5-17 Jahre). Sie untersuchten die Selbst- ($n=54$), Eltern- ($n=52$) und Lehrereinschätzung ($n=42$) vergleichend auf einer Verhaltensskala (BASC-2; Reynolds &

Kamphaus, 2004). Die mit Wechsler-Skalen (Wechsler, 1991, 2003) gemessenen mittleren IQ-Werte waren:

• Gesamt-IQ:	m=122,25	(SD=11,41)
• General Ability Index:	m=129,02	(SD=12,91)
• Sprachverständnis:	m=126,04	(SD=15,06)
• Wahrnehmungsgebundenes Logisches Denken:	m=122,84	(SD=14,35)
• Arbeitsgedächtnis:	m=111,58	(SD=13,47)
• Verarbeitungsgeschwindigkeit:	m = 97,94	(SD=15,82)

Eltern berichteten in der Verhaltensskala über Auffälligkeiten im klinischen Bereich. Dies betraf insbesondere die Skalen: Atypicality, Attention Problems, Depression, Hyperactivity, Withdrawal, Activities of Daily Living, Adaptability und Social Skills. Lehrer berichteten über Auffälligkeiten in den Skalenbereichen Atypicality, Depression, Withdrawal und Adaptability. Insgesamt schätzten die Eltern die Schüler auffälliger ein als die Lehrer. Die Kinder und Jugendlichen mit Autismus und hoher Begabung stuften sich selbst positiver und in allen Skalen als nicht klinisch auffällig ein. Jugendliche wiesen aus Lehrer- und Elternsicht insgesamt weniger starke Symptome auf als Kinder, wobei auch Jugendliche noch schwerwiegende Problembereiche in sozial-kommunikativen und adaptiven Bereichen zeigten. Die Autoren folgern, dass das psychosoziale Funktionsniveau der Probanden mit ASS und hoher intellektueller Begabung trotz ihrer guten Intelligenzleistung beeinträchtigt ist und dass auch bei hoher Intelligenz schwerwiegende Entwicklungsbesonderheiten auftreten können (vgl. Foley Nicpon, Doobay & Assouline, 2010).

Assouline, Foley Nicpon und Doobay (2009) legen in einer weiteren Studie Befunde einer vergleichenden Einzelfallstudie zweier hochbegabter Mädchen vor (11 und 12 Jahre; IQ 160 und 153), von denen ein Mädchen eine Diagnose einer Autismus-Spektrum-Störung hatte. Sie stellen differenziert differentialdiagnostische Befunde dar. Unterschiede bestanden insbesondere in autismspezifischen Symptombereichen, sozial-adaptiven Fähigkeiten und im Bereich der exekutiven Funktionen.

Huber (2007) stellt in ihrer Dissertation eine Studie zu Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung vor, die sich ebenfalls dem „Iowa Twice-Exceptional Project“ zuordnen lässt. Eine Stichprobe von 10 Probanden im Schulalter (9-12 Jahre) wurde in der Studie mit einer Batterie von Fragebögen untersucht, die den oben beschriebenen gleicht. Die Probanden hatten einen mittleren Gesamt-IQ von 126 (range: 115- 151). Aufgrund der oben angeführten detaillierten Angaben zur größeren Stichprobe des „Iowa Twice-Exceptional Projects“ und der ähnlichen Ergebnislage sollen hier keine detaillierten Angaben aus der Studie wiedergegeben werden. Huber

(2007) schlussfolgert aus ihren Ergebnissen, dass auch bei weit überdurchschnittlich intelligenten Personen mit Autismus-Spektrum-Störungen spezifische Probleme vor dem 24. Lebensmonat auftreten können und dass die autismusspezifische Symptomatik in ihrer Intensität nicht als intelligenzabhängig zu sehen ist.

So können auch Betroffene mit einer sehr hohen kognitiven Leistungsfähigkeit eine Symptomatik zeigen, die die Symptomschwere von Betroffenen mit einem niedrigeren intellektuellen Funktionsniveau gleichen oder auch übertreffen kann [Nach Bölte und Poustka (2007) ist die Ausprägung autismusspezifischer Symptomatik jedoch u.a. auch durch intellektuelle Begabung moderiert]. Huber (2007) stellte zudem fest, dass von den zehn untersuchten Schülern zwar neun Schüler sonderpädagogische Förderangebote erhielten, jedoch nur vier an Angeboten aus dem Bereich der Hochbegabtenförderung teilnahmen. Zwei Schülern wurde eine solche Teilnahme aufgrund von nichterfüllten Aufnahmekriterien nicht gestattet. Huber (2007) berichtet von acht der zehn untersuchten Probanden, bei denen andere klinische Vordiagnosen vorlagen.

Burger-Veltmeijer, Minnaert und Van Houten-Van den Bosch (2011) fassen die Ergebnisse einer systematischen Literaturrecherche von Veröffentlichungen, die bis Dezember 2008 zu Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung veröffentlicht wurden, zusammen und entwickeln eine differenzierte quantifizierende Cluster-Systematik von berichteten Problembereichen und Stärken. Zehn Cluster werden aufgeführt: neurobiologische Befunde, unebenes Entwicklungsprofil, weit überdurchschnittliche nonverbale Intelligenz, verbal-sprachliche Bereiche, intellektuelle Kompensation, Gedächtnis, exekutive Funktionen, soziale Themen, Verhalten/ Rigidität, & sensorische Hypersensibilitäten. Den zehn Clustern werden 59 symptomatische Charakteristika zugeordnet, die der Literaturübersicht entnommen wurden. Die Autoren nehmen eine Quantifizierung der Cluster und Charakteristika vor. Sie heben auf Grundlage der Literaturübersicht und der systematischen Quantifizierung der in der Literatur genannten Merkmale als Charakteristika von Mensch mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung heraus. Insbesondere nennen sie für die fünf Veröffentlichungen, in denen Testverfahren verwendet wurden, die Bereiche „unebenes Entwicklungsprofil“, „weit überdurchschnittliche nonverbale Intelligenz“, „verbal-sprachliche Bereiche“ und „soziale Themen“. Zudem finden sie eine Diskrepanz zwischen Fähigkeiten im kognitiven Bereich und denen und sozialen Bereichen.

Burger-Veltmeijer, Minnaert und Van Houten-Van den Bosch (2011) spezifizieren die Charakteristika der genannten Bereiche, indem sie die Bereiche, die in mindestens vier der insgesamt 25 Veröffentlichungen genannt werden, zusammenfassen:

- “Uneven development (‘social versus cognitive capacities’, ‘significant reasoning-motor discrepancies’),
- superior non-verbal capacities (‘mathematics, physics computer’, ‘creative/divergent thinking’),
- verbal/language issues (‘formal/pedantic speech with nearly absent prosody’),
- memory issues (‘excellent rote/factual memory’),
- EF-issues (‘fascination, preoccupied absorbing (restricted) special interests’, ‘intense focus/obsession to detail’),
- social issues (‘deficits in social adjustment, isolation’, ‘limitless talk about own interests, lack of reciprocal communication’, ‘unawareness of social rules and (one’s own) interactions’),
- hypersensitivity (‘general hypersensitivity’)“ (Burger-Veltmeijer, Minnaert & Van Houten-Van den Bosch, 2011, S. 85)

Die von den Autoren erwartete kognitiven Kompensation von autismusspezifischen Problembereichen („Camouflage-Effekt“) ließ sich in nur wenigen Veröffentlichungen finden. Die Befunde geben zwar eine Tendenz wieder, enthalten jedoch auch unsystematische Befunde aus Veröffentlichungen ohne empirische Basis. Burger-Veltmeijer, Minnaert und Van Houten-Van den Bosch (2011) folgern aus ihren Ergebnissen Hinweise für das (förder-)diagnostische Vorgehen und für weitere Forschung. Für den förderdiagnostischen Prozess fordern sie u.a. die Erhebung von Stärken und Schwächen der Schüler. Als weiteren Forschungsbedarf folgern sie u.a. die systematische Entwicklung theoretischer Konzepte, um die pädagogische Praxis wissenschaftlich analysieren und evaluieren zu können.

Goldstein, Minshew, Volkmar, Klin, Allen, Williams et al. (2008) untersuchen in einer faktorenanalytischen Studie die Werte von 254 Probanden mit Autismus-Spektrum-Störungen, 137 Kinder (Alter: M=11) und 117 Erwachsene (Alter: M=27), in den Wechsler-Intelligenzskalen (Wechsler, 1981, 1991). In der Studie wurde bei 30 Probanden ein $IQ \geq 120$ festgestellt (Kinder: n=16; IQ: M=127,5; SD=3,67; Erwachsene: n=14; IQ: M=129; SD=7,13). Goldstein, Minshew, Volkmar, Klin, Allen, Williams et al. (2008) berichten von einem generell geringen Zusammenhang der Subskalen untereinander und über niedrige Werte bei einem „Social Context factor“ (bestehend aus „Picture arrangement“ und „Picture completion“), die spezifisch bei der Kinder-Gruppe mit hohem IQ ($IQ \geq 120$) auftraten. Sie schlussfolgern, dass auch bei hohen intellektuellen Fähigkeiten die Fähigkeit, (soziale) Zusammenhänge herzustellen, bei Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen beeinträchtigt sein kann und dass sich dies auch im Erwachsenenalter auswirkt.

3.3 Diagnostische Überlegungen und Abgrenzungen

Erwägungen zu (differenzial-)diagnostischen Betrachtungen sind aus mehreren Richtungen zu konstruieren. Zum einen wurde die Sorge geäußert, dass eine Diagnose einer Autismus-Spektrum-Störung eine vorliegende Hochbegabung verdecken könnte (Barber, 1996; Cash, 1999a; Donnelly & Altman, 1994; Grandin, 1992; Webb, Amend, Webb, Goerss, Beljan & Olenchak, 2005). Zum anderen wurde geäußert, dass eine Hochbegabung die Diagnose einer Autismus-Spektrum-Störung erschweren könnte, da die vorhandenen Auffälligkeiten der Hochbegabung zugeordnet werden oder einige autismusspezifische Auffälligkeiten durch die hohe allgemein intellektuelle Hochbegabung kompensiert werden könnten (Burger-Veltmeijer, 2007; Burger-Veltmeijer, Minnaert & Van Houten-Van den Bosch, 2011; Harder, 2009). Foley Nicpon, Allmon, Sieck und Stinson (2011) weisen zudem auf das Problem hin, dass diagnostizierende Professionelle meist nur in einem Bereich (ASS oder HB) expertisiert sind. So findet Huber (2007) in acht von zehn Fällen hochbegabter Kinder mit ASS- Fehldiagnosen (initialer Ausschluss einer später gestellten ASS Diagnose). Huber (2007) bemängelt insbesondere die dadurch resultierenden Probleme einer zu späten autismusspezifischen Förderung (vgl. auch Burger-Veltmeijer, Minnaert & Van Houten-Van den Bosch, 2011). Vogeley und Lehnhardt (2008) finden in einer Stichprobe spät diagnostizierter erwachsener Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen eine größere Zahl von hochbegabten Personen, die erst im Erwachsenenalter eine Diagnose erhielten. Die Autoren folgern kompensatorische Wirkungen durch gute kognitive und schulische Leitungen. „Typischerweise handelt es sich bei autistischen Personen um meist überdurchschnittlich begabte bis hochintelligente Personen, die die Schule häufig mit gutem Erfolg absolvierten und vermutlich aus diesem Grund bisher nicht diagnostiziert wurden.“ (Vogeley & Lehnhardt, 2008, S. 61).

Auf Grundlage von verschiedenen Überlegungen zur Differentialdiagnostik hat Knorr (zit. in Kühn, 2009 und Tegge, 2011) in Anlehnung an Burger-Veltmeijer (2007), Burger-Veltmeijer, Minnaert & Van Houten-Van den Bosch (2011), Gallagher und Gallagher (2002), Henderson (2001) und Spitzcok von Brisinski (2003) eine symptomatische Gegenüberstellung erarbeitet, die im Anhang B1 (Tab. Anh. 2) wiedergegeben wird. Zur Differenzialdiagnostik kann zusammenfassend auf die spezifische Symptomatik von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen (Abschnitt 1.5) und die Besonderheiten in Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitung (Abschnitt 1.6.2) verwiesen werden, die bei Menschen mit einer allgemein intellektuellen Hochbegabung nicht vorzufinden sind (Abschnitt 2.3). Überschneidungen ergeben sich u.a. in den Bereichen der detailfokussierten Aufmerksamkeit und der hohen intellektuellen Leistung. Burger-Veltmeijer, Minnaert und Van Houten-Van den Bosch (2011) legen differenzierte Überlegungen zur Differenzialdiagnostik vor.

Neben differenzialdiagnostischen Überlegungen zu Autismus-Spektrum-Störungen und Hochbegabung muss eine Abgrenzung zu Inselbegabungen und zum Savant-Syndrom getroffen werden. In Medienberichten wird vielfach von einem Zusammenhang von ASS und Hochbegabung gesprochen, wenn Betroffene mit dem Savant-Syndrom oder mit ASS vorgestellt werden (z.B. Höfer & Röckenhaus, 2006; Paulsen, 2004; Sambuchi & Hansen, 2007; Steinberger, 2006; Winner, 2003). Da es hier z.T. zu Konfundierungen kommt, wird das Savant-Syndrom kurz beschrieben. Einen Überblick hierzu geben Bölte, Uhling und Poustka (2002) und Dubischar-Krivec (2006). „Der Begriff Savant kennzeichnet Personen mit geistiger Retardierung oder einer anderen schwerwiegenden psychischen oder sensorischen Beeinträchtigung, die auf einem umschriebenen Gebiet über erstaunliche kognitive oder musische Fertigkeiten verfügen.“ (Bölte, Uhling & Poustka, 2002, S. 291)

Treffert (1988) schlägt eine Unterscheidung von erstaunlichen (prodigious) und talentierten (talented) Savants vor. „Während erstere tatsächlich über Fähigkeiten verfügen, die normativ herausragen, weisen letztere höchstens durchschnittliche Leistungen auf, die nur in Anbetracht der Behinderung wirklich bemerkenswert sind. Diese moderaten Varianten von Inselbegabungen werden auch als splinter-skills bezeichnet.“ (Bölte, Uhling & Poustka, 2002, S. 291). Nach einer häufig zitierten Studie von Rimland (1978), in der 5400 Eltern autistischer Kinder zu besonderen Fähigkeiten ihrer Kinder befragt wurden, liegt die Savant-Prävalenz bei Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen bei 9,8 %. Im Vergleich fand Hill (1977) eine Häufigkeit von 0,6 % bei Personen mit geistiger Behinderung. Saloviita et al. (2000) fanden eine Savant Rate von 0,14% bei Personen mit geistiger Behinderung. Bei Personen mit Autismus scheint demnach die Rate derer mit Savant-Fähigkeiten deutlich erhöht zu sein. Der häufig zitierte Zusammenhang von Autismus-Spektrum-Störungen und hoher Begabung scheint auf die o.g. Studie von Rimland (1978) zum Savant-Syndrom zurückzugehen, in der er bei ca. 10% der Menschen mit Autismus Savant-Fähigkeiten feststellte. Weitergehende Informationen zum Savant-Syndrom finden sich z.B. in Bölte, Uhling und Poustka (2002), Morelock und Feldman (1993), Dubischar-Krivec (2006), Rimland (1978, 1995), Rimland und Fein (1988), Treffert (1988) und in Yewchuk und Lupart (2000).

Zu bedenken ist für den Zusammenhang der vorliegenden Studie, dass der größere Teil der Betroffenen mit Savant-Syndrom kognitiv im Bereich der geistigen Behinderung oder Lernbehinderung anzusiedeln ist. Zudem ist ein konstituierendes Merkmal des Savant-Syndroms die herausragende Performanz in einem bestimmten, umschriebenen Bereich. Damit lässt sich eine klare

Abgrenzung zur allgemein intellektuellen Hochbegabung treffen, die per Definition kognitiv breiter angelegt ist und sich nicht auf die Performanz in nur einem Fertigungsbereich beschränkt.

3.4. Modelle zu Problemen zweifach besonderer Schüler

Im Folgenden werden verschiedenen Modellvorstellungen zu Problemen zweifach besonderer Schüler („twice-exceptionals“) vorgestellt, die zur Beschreibung von Schülern mit hoher Begabung entwickelt wurden und die versuchen, Probleme in der Entwicklung dieser Schüler erklärbar und z.T. auch Interventionen ableitbar zu machen. Die Modelle sollen dem Verständnis von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung dienen.

3.4.1 Dys- oder Asynchroniemodell

Das Dys- oder Asynchroniemodell (Terrassier, 1982, 1985) basiert auf der Vorstellung einer dyssynchronen Entwicklung hochbegabter Schüler. Die Vorstellung einer dyssynchronen Entwicklung Hochbegabter geht auf Terrassier (1982, 1985) zurück. Er beschreibt mit dem Terminus Dyssynchronie „verschiedene innere und äußere Konflikte (...), die die Entwicklung und das Verhalten von intellektuell begabten Kindern stören können“ (Urban, 2008, S. 386). Silverman (1993, 2002) schlägt zur Vermeidung negativer begrifflicher Konnotationen eine Umbenennung in „Asynchronie“ vor.

Mit einer asynchronen oder dyssynchronen Entwicklung beschreibt man eine Diskrepanz zwischen den akzelerierten kognitiven und den nicht-akzelerierten emotionalen, psychischen, motorischen und sozialen Fertigkeiten, die zu Problemen in der Entwicklung der betroffenen Kinder führen kann (vgl. Hampson, 2005; Silverman, 2002; Urban, 2008). Dabei wird zwischen innerer und äußerer oder sozialer Dys- bzw. Asynchronie unterschieden (Terrassier, 1982, 1985; Hampson, 2005, Silverman, 2002; Urban, 2008).

Von innerer Dys- oder Asynchronie wird gesprochen, wenn sich verschiedene Funktions- und Entwicklungsbereiche innerhalb des Kindes unterschiedlich schnell entwickeln (Z.B. die kognitive Entwicklung übersteigt die feinmotorische Entwicklung, die kognitive Entwicklung übersteigt die soziale und emotionale Entwicklung.) Unter äußerer oder sozialer Dyssynchronie werden unterschiedliche Entwicklungen, Bedürfnisse, Ansprüche und Erwartungen des Kindes auf der einen und von Eltern, Geschwistern, Peers und Schule/Unterricht auf der anderen Seite verstanden (Z.B. die kognitive Entwicklung übersteigt die der Altersgenossen, die Erwartungen der Umwelt übersteigen die sozial-emotionale Entwicklung des Kindes, die Anforderungen der Schule passen

nicht zu den Bedürfnissen des Kindes; vgl. Terrassier, 1982, 1985; Hampson, 2005; Silverman, 2002; Urban, 2008).

Nach Urban (2008) sind Dyssynchronien zunächst keine per se pathologischen Konstellationen. Von Bedeutung sind insbesondere die Bedingungen, unter denen sich die hochbegabten Kinder entwickeln. Urban (2008) sieht bei hochbegabten Kindern eine erhöhte Wahrscheinlichkeit einer zu großen inneren oder äußern Diskrepanz. Er sieht die meisten Problemfaktoren in einer mangelnden Passung zwischen Kind und Umwelt, Familie, Erziehung und Schule, welche von den betroffenen Schülern erhebliche Anstrengungen abverlangen (vgl. Urban, 2008).

3.4.2 Modell der Misfits

Ein dem Dys- oder Asynchroniemodell ähnliches Modell beschreibt Gyseler (2003) auf Grundlage von Arbeiten von Thomas und Chess (1977) als Ansatz des Misfit (Misfit kann als „Nichtpassung“ übersetzt werden). Zugrunde liegt die Annahme einer Konsonanz bzw. Dissonanz zwischen kindlichen Verhaltensweisen und Bedürfnissen sowie den Anforderungen der Umwelt an das Kind, die in einer Passung bzw. Nichtpassung resultieren können. Gyseler (2003, S. 120) stellt den Misfit-Ansatz als Modell dar (Abb. 21).

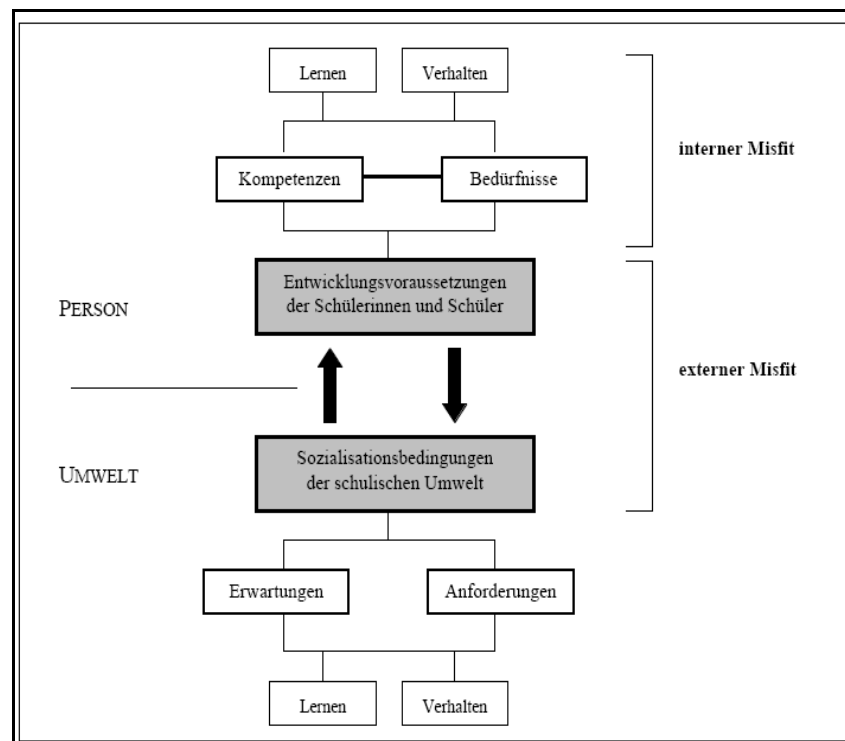


Abb. 21: Modell der Misfits (aus Gyseler, 2003, S. 120)

Unterschieden werden analog zu dem Dys- oder Asynchroniemodell interne und externe Misfits. Dissonanzen zwischen individuellen Kompetenzen und Bedürfnissen oder innerhalb der

individuellen Kompetenzstruktur (z.B. zwischen Lern- und Verhaltenskompetenzen) werden dabei als interner Misfit beschrieben. Dissonanzen zwischen den Entwicklungsvoraussetzungen der Schüler und den Sozialisationsbedingungen der schulischen Umwelt werden als externer Misfit verstanden.

„Ein hochbegabungsbezogener Misfit bedeutet mit Verwendung dieser Bestandteile, dass der personale Umgang mit der Hochbegabung (im Falle eines internen Misfits) bzw. der soziale Umgang mit einer Hochbegabung (im Falle eines externen Misfits) beeinträchtigend auf die Entwicklung wirkt.“ (Gyseler, 2003, S. 121). Gyseler betont damit die entwicklungshemmende und u.U. störungsgenerierende Wirkung von länger anhaltenden Misfits in der schulischen Lern- und Sozialumwelt.

Gyseler (2003) stellt neben der modellhaften Beschreibung den diagnostik- und interventionsorientierten Charakter des Ansatzes heraus. Mit dem Ansatz können Beeinträchtigungen der Entwicklung des Kindes interpretiert und darauf aufbauend besondere Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen geplant werden (vgl. Gyseler, 2003).

3.4.3 Dimensionales Diskrepanzmodell

Burger-Veltmeijer (2007, 2006) legt mit ihrem „Dimensionales Diskrepanzmodell“ (DD-Modell; „Dimensional Discrepancy model“; Burger-Veltmeijer, 2007, S. 1) ein Modell vor, das relative Stärken und Schwächen von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung auf modellhafter Basis darstellt und das einzige spezifische Modell für diese Population darstellt. Burger-Veltmeijer (2007) stellt in dem Modell die intrapersonell diskrepante Leistungsverteilung bei Schülern mit ASS und hoher intellektueller Begabung dar, die ähnlich einer inneren Asynchronie oder einem inneren Misfit verstanden werden können.

Auf einer ersten Ebene finden sich weit überdurchschnittliche allgemein intellektuelle Fähigkeiten. Auf einer zweiten Ebene finden sich Fähigkeiten der sozialen Intelligenz. Sie beschreibt in dem DD-Modell demnach die intrapsychische Diskrepanz der Schüler mit ASS und hoher intellektueller Begabung auf den Ebenen der Kognition und der sozialen Fähigkeiten. Während die Betroffenen über eine weit überdurchschnittliche kognitive Leistungsfähigkeit verfügen, sind ihre sozialen Fähigkeiten im weit unterdurchschnittlichen Bereich anzusiedeln.

Abbildung 22 zeigt das „Dimensionales Diskrepanzmodell“ nach Burger-Veltmeijer (2007).

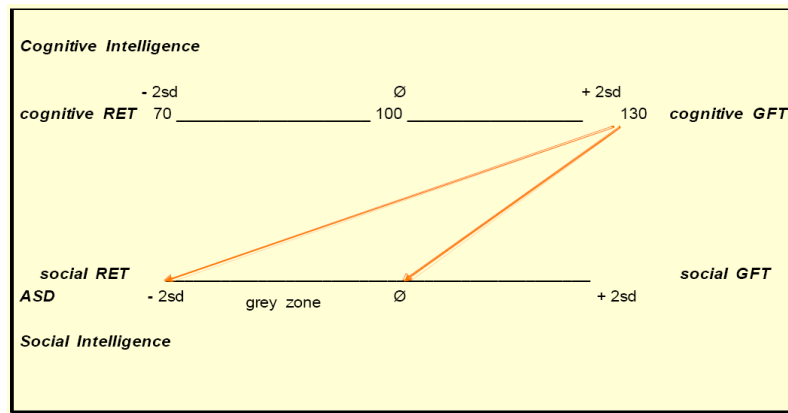


Abb. 22: „Dimensionales Diskrepanzmodell“ aus Burger-Veltmeijer (2007, S. 117);

(Abkürzungen: ASD=autism-spectrum-disorder/ Autismus-Spektrum-Störung; GFT=Hochbegabung)

Burger-Veltmeijer (2007) beschreibt den Bereich zwischen durchschnittlicher sozialer Intelligenz und weit unterdurchschnittlicher sozialer Intelligenz (zwischen $T=50$ und $T=30$) als „Grauzone“, in der sich ein fließender Übergang von Hochbegabten mit und ohne Autismus-Spektrum-Störung findet. Eine solche Grauzone deutet sie als einen fließenden Übergang vom klinischen zum nichtklinischen Bereich.

Insgesamt scheint das DD-Modell als modellhaftes Erklärungsschema für das Verhalten von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung hilfreich zu sein und durch Daten anderer Studien (intraindividuell diskrepante Leistungsbereiche; Foley Nicpon, Assouline, Amend & Schuler, 2010; Foley Nicpon, Doobay und Assouline, 2010) gestützt zu werden. Das DD-Modell fasst die Probleme der Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung spezifisch zusammen, stellt jedoch keine Aussagen zu äußeren, sozialen Dyssynchronien oder ein externen Misfits (s.o.) bereit. Sinnvoll erscheint es in diesem Zusammenhang, die Modelle der Dys- oder Asynchronie und der Misfits um die von Burger-Veltmeijer (2007) vorgeschlagenen spezifischen innerspsychischen Dimensionen zu ergänzen und zu erweitern.

3.4.4 Sonderpädagogisches Modell der Erziehung und Bildung

Hoyningen-Süess und Gyseler (2005, 2006) stellen ein sonderpädagogisches Modell der Erziehung und Bildung vor, das sie im Zusammenhang mit einem Forschungsprojekt zu Problemen von intellektuell hochbegabten Kindern entwickelt haben. Dieses Modell unterscheidet sich durch die v.a. interventionsorientierte Ausrichtung von den bereits vorgestellten Modellen. Das Modell stellt vor dem Hintergrund eines systemischen Ansatzes der Passung von Entwicklungsmerkmalen der Schülerpersönlichkeit und der Umwelt eine Möglichkeit dar, analytisch-diagnostische

Bestimmungen vorzunehmen (Brunner, Gyseler & Lienhard, 2005; Hampson, 2005; Hoyningen-Süess & Gyseler, 2005, 2006; Hoyningen-Süess, Gyseler, Hampson & Hüsser, 2004). Dem Modell liegen zwei grundlegende Einsichten zu Grunde.

„Zum einen können aus einer hohen Begabung alleine keine besonderen pädagogischen Bedürfnisse abgeleitet werden. (...) Zum anderen stehen (...) aus sonderpädagogischer Sicht insbesondere jene Kinder und Jugendlichen im Fokus, die geforderte schulische Lernziele nicht oder nur knapp erreichen oder trotz ordentlicher Schulleistungen nur schwer in den Klassenverband zu integrieren sind.“ (Hoyningen-Süess & Gyseler, 2005, S. 500)

Vor dem Hintergrund dieser grundlegenden Ausrichtung des Modells gewinnt es an Bedeutung für die Auseinandersetzung mit Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung. Das Sonderpädagogische Modell der Erziehung und Bildung von Hoyningen-Süess und Gyseler (2005, 2006) steht zudem in konzeptioneller Nähe von mehrdimensionalen Begabungsmodellen wie dem Münchner Hochbegabtenmodell (Heller, 2001b) oder Fischers integrativem Begabungsmodell (Fischer, 2008), die als Grundlage bereits vorgestellt wurden, und es fußt auf der Vorstellung von Misfits, die oben bereits beschrieben wurden (Gyseler, 2003). Die Darstellung des Modells Hoyningen-Süess und Gyseler (2005) ist Hampson (2005, S. 31) entnommen (Abb. 23).

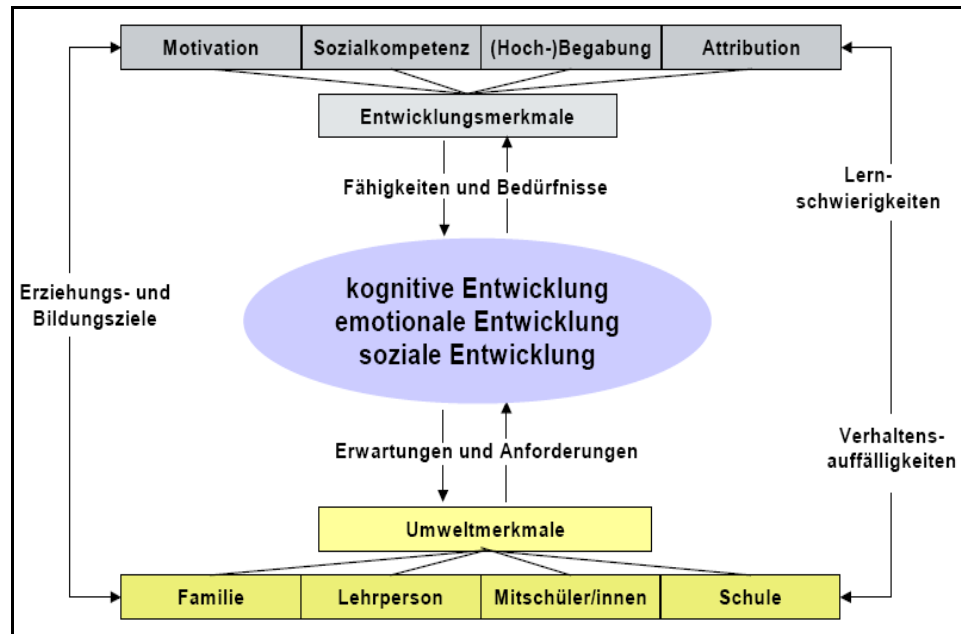


Abb. 23: Sonderpädagogisches Modell der Erziehung und Bildung nach Hoyningen-Süess und Gyseler (2005), aus Hampson (2005, S. 31)

Hoyningen-Süess und Gyseler (2005) nennen drei Formen von Einflüssen, die aus sonderpädagogischer Sicht die Entfaltung einer hohen Begabung stören können. Erstens können interne Misfits (z.B. kognitiv-motorische Dissonanz, sozial-kognitive Dissonanz) vorliegen.

Zweitens kann eine „Diskrepanz zwischen den Sachkompetenzen und Lernbedürfnissen des Kindes und den Erwartungen und Anforderungen der sozialen Umwelt“ bestehen“ (S. 501; z.B. Unterforderung im schulischen Unterricht, inadäquate elterliche Erwartungen). „Drittens kann ein externer Misfit vorliegen, der sich in der Diskrepanz zwischen den Erwartungshaltungen der Lehrperson und der Eltern zeigen kann. Diese Diskrepanz kann die jeweiligen Anforderungen an das Kind, aber auch die gegenseitigen Erwartungen betreffen“ (S. 501). Hoyningen-Süess und Gyseler (2005) postulieren zu ihrem Modell drei Thesen, die im Hinblick auf Schüler mit ASS und hoher intellektueller Begabung von Bedeutung zu sein scheinen (Tab. 18).

Tab. 18: Thesen zum sonderpädagogischen Modell der Erziehung und Bildung nach Hoyningen-Süess und Gyseler (2005)

„1. These: Die Diskrepanz zwischen dem Lernverhalten und standardisierten schulischen Anforderungen kann zu Schwierigkeiten in der Schule und zu inadäquatem Verhalten bezüglich der schulischen Leistungsanforderungen führen. (...)“
2. These: Die Diskrepanz zwischen einer Hochbegabung und den daran gekoppelten Erwartungen an die Sozialkompetenz bzw. den daraus resultierenden sozialen Anforderungen kann zu einer ständig anwachsenden Spannung zwischen den hohen intellektuellen Fähigkeiten und anderen Entwicklungsvoraussetzungen – wie Konstitution, Temperament, Motivation etc. – und den realen Umweltbedingungen führen. (...)“
3. These: Die Entwicklung hoch begabter Kinder kann ganz grundsätzlich auf Grund eines gestörten affektiv-emotionalen Wohlbefindens gefährdet sein.“ (Hoyningen-Süess & Gyseler, 2005, S. 501)

Hoyningen-Süess und Gyseler (2005) folgern die Notwendigkeit spezifischer schulischer Maßnahmen (vgl. Hoyningen-Süess, Gyseler, Hampson & Hüsser 2004).

Die vorgestellten Modelle scheinen vor dem Hintergrund referierter Studien zu Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung (Abschnitt 3.2.2) geeignet, spezifische Probleme von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung zu erklären und z.T. auch pädagogisch-diagnostisch zu analysieren sowie pädagogische Maßnahmen abzuleiten.

Das DD-Modell (Burger-Veltmeijer, 2007, 2006), das Modell der Misfits (Gyseler, 2003) und auf das daraus abgeleitete sonderpädagogische Modell (Hoyningen-Süess und Gyseler, 2005) lassen sich zudem mit grundlegenden Begabungsmodellen (Integratives Hochbegabungsmodell nach Fischer 2008; Münchener Hochbegabungsmodell nach Heller, 2001b) konzeptionell gut vereinbaren.

3.5 Pädagogische Maßnahmen für Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung

Für zweifach besondere Schüler („twice exceptionals“; Harder, 2009; Abschnitt 2.3), unter die auch Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung subsumiert werden, wurden eine Reihe von Fördermaßnahmen entwickelt, die zum einen auf die Förderung ihrer

schulischen und kognitiven Leistungen fokussieren, zum anderen behinderungsspezifische Fördermaßnahmen in den Blick nehmen (z.B. Weinfeld, Barnes-Robinson, Jeweler & Shevitz, 2002, 2005; Winebrenner, 2003). Weiterführende Angaben und generelle Überlegungen zu Fördermöglichkeiten von zweifach besonderen Schülern finden sich u.a. in Assouline, Nicpon und Huber (2006), Baum, Cooper und Neu (2001), Harder (2009), King, (2005), Nielsen (2002), Weinfeld, Barnes-Robinson, Jeweler und Shevitz (2002, 2005) und Winebrenner (2003).

Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher Begabung werden als spezielle Gruppe innerhalb der twice exceptionals gesehen und hier gesondert betrachtet (Harder, 2009; Karnes et al., 2004).

Zur Betrachtung von pädagogischen Maßnahmen für Schüler mit ASS und hoher intellektueller Begabung werden zuerst die Ergebnisse der wenigen Studien zu diesem Themenkomplex vorgestellt, bevor auf generelle Überlegungen zur pädagogischen Intervention fokussiert wird.

3.5.1 Studien zu pädagogischen Maßnahmen für Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung

Barber (1996) berichtet in einer Einzelfallstudie von einem 15jährigen Schüler mit Asperger-Syndrom, der in einigen Fächern akzeleriert beschult wurde und der im schulischen Umfeld Enrichment-Maßnahmen erhielt. Neben akzelerierter Beschulung in den Fächern Mathematik, Biologie, Physik und Fremdsprachen besuchte er z.T. auch Kurse an der Universität. Der Schüler fiel im Unterricht v.a. durch Verhaltensprobleme wie Dazwischenreden und ständiges Fragen auf. Barber (1996) berichtet von der Förderung des Schülers, die zum einen Elemente der Hochbegabtenförderung (Enrichment, Akzeleration) enthielt. Zum anderen wurden autismspezifische Maßnahmen in den Schulalltag implementiert (Sozial- und Kommunikationstraining, Verhaltensmodifikation, Verhaltensverträge und Token-Programme, Förderplan, Kooperation und Integration aller Beteiligten in die Förderung). Sie berichtet über Verbesserungen im Verhalten und von positiver Haltung gegenüber den Maßnahmen von Seiten des Schülers.

Linde (2007) berichtet in einer Einzelfallstudie über einen 13jährigen hochbegabten Schüler (Gesamt IQ: 136) mit einer Diagnose Asperger-Syndrom, der z.T. massive Verhaltensprobleme in der Schule zeigte. Linde (2007) stellt den Fall biographisch dar. Zur Unterstützung des Schülers, der Eltern und der Schule wurden nach Linde (2007) ein interdisziplinäres Team aus Autismusinstitut, Schulbegleitung und Beratungsstelle für besondere Begabung gebildet. Linde (2007) nennt Maßnahmen der Intervention, die die schulische Situation aus ihrer Sicht entlasteten und allgemein

verbesserten (eine Weiterbildung für die Lehrer, die Aufklärung der Mitschüler über das Störungsbild des Schülers, eine Reduktion der täglichen Schulstunden des Schülers, Implementation einer Schulbegleitung, selbstständiges Nacharbeiten des Unterrichtsstoffes am Nachmittag, eine stündliche Verhaltensreflexion in Verbindung mit einem Token-System und begabungsangepasste unterrichtsimmanente Differenzierungsmaßnahmen). Linde (2007) nennt als Probleme, die in der schulischen Förderung auftauchten, den mangelnden Informationsfluss und fehlende Absprachen der beteiligten Akteure, differente Vorstellungen der pädagogischen Arbeit zwischen Eltern und Lehrern, Ablehnung des Schülers im Kollegium der Schule und häufige Lehrerwechsel.

Eine weitere Studie, die in diesem Zusammenhang erwähnt werden soll, wurde von Clark (o.J.; 2005) durchgeführt. In die Studie wurden 22 Probanden (4- 16 Jahre) aufgenommen, die eine Diagnose ASS hatten und nach Aussagen der Lehrer und Eltern Savant-Fähigkeiten in spezifischen Bereichen besaßen. 16 der Probanden erhielten eine spezielle pädagogische Förderung („Savant Skill Curriculum“), sechs fungierten als Kontrollgruppe. Das von Clark entworfene „Savant Skill Curriculum“ enthielt Elemente der Begabtenförderung (Akzeleration, Enrichment, Mentoren) und berücksichtigte autismspezifische Methoden wie visuelle Hilfen, Sozialgeschichten, individuelle Förderpläne und das gezielte Nutzen von Spezialinteressen. Clark (o.J.; 2005) berichtet von signifikanten Verbesserungen bei der Intensität der Autismussymptomatik, in der funktionalen Verwendung von Savant-Fähigkeiten und im akademischen Selbstkonzept der teilnehmenden Schüler. Er folgert, dass das von ihm entworfene „Savant Skill Curriculum“ eine Möglichkeit darstellt Schüler mit ASS und speziellen Fähigkeiten gezielt zu fördern.

In den genannten Studien zur pädagogischen Intervention werden übergreifend Maßnahmen deutlich, die Interventionen aus dem Bereich der Begabtenförderung und autismspezifische Maßnahmen verbinden. Zu beachten ist jedoch der geringe Stichprobenumfang und niedrige Evidenzgrad der angeführten Studien. Es ist daher mit Foley Nocpon et al. (2011) festzustellen, dass kaum Befunde zu Interventionsforschung im Bereich ASS und hoher intellektueller Begabung vorliegen. Foley Nicpon, Allmon, Sieck und Stinson (2011) weisen zudem auf das Problem hin, dass Professionelle meist nur in einem Bereich (ASS oder HB) expertisiert sind.

3.5.2 Zusammenfassung pädagogischer Maßnahmen

Die oben genannten Studien werden ergänzt durch Artikel von Autoren, die Vorschläge zur Förderung der Population machen, ohne dafür eine empirische Basis erhoben zu haben (Bianco, Carothers, & Smiley, 2009; Bureau of Exceptional Education, 2008; Donnelly & Altman, 1994; Gallagher & Gallagher 2002; Henderson; 2001; Horn, 2009; Karnes, Besnoy, Shaunessy, Garner, Kelly, Manning & Martin, 2004; Little, 2002; Neihart, 2000; Neihart & Kenneth, 2009). Insgesamt lassen sich in den Publikationen zu schulischen Interventionen bei Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung Maßnahmen finden, die sowohl aus dem Bereich der autismusspezifischen Fördermaßnahmen als auch aus dem Bereich der Hochbegabtenförderung stammen.

Gallagher und Gallagher (2002) geben Ratschläge für Lehrer. Sie nennen als hilfreiche Maßnahmen: Weiterbildung zu Autismus-Spektrum-Störungen, Kooperation mit schulinternen und schulexternen professionellen Stellen, Fördermaßnahmen aus dem Hochbegabten- und Autismusbereich, Aufbau von Routinen im Unterricht und im Schulablauf, gezieltes Üben von Ironie und Sprichworten und ein spezielles Sozialtraining (vgl. Karnes et al., 2004). Little (2002) nennt als Hilfen: Sozialgeschichten, die Erweiterung der Interessen, Kommunikationstraining und Interventionen bei sensorischen Problemen (Ohrstöpsel oder Sonnenbrille). Ähnliche Vorschläge macht auch das Bureau of Exceptional Education (2008).

Foley Nicpon, Colangelo und O'Brien (2008) machen auf Grundlage erhobener empirischer Befunde vielfältige Vorschläge zur Förderung von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung, die in den Bereich autismusspezifischer Förderung einzuordnen sind und in Abschnitt 1.7 bereits benannt wurden. Bianco, Carothers und Smiley (2009) entwerfen eine stärkenbasierte Förderung, die explizit an den Stärken und Spezialinteressen der Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung ansetzt. Neihart und Kenneth (2009) geben in ihrem Ratgeber für Lehrer hochbegabter Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen eine Übersicht über verschiedenen Interventionsbereiche. Sie nennen dabei u.a. den Umgang mit sensorischen Problemen (Einbeziehung der Mitschüler, Etablierung eines Rückzugsortes/„Homepage“, Üben von Coping-Strategien für schwierige Situationen, Entspannungsstrategien), den Umgang mit Planung und Planungsänderungen (visuelle Pläne für verschiedene Abläufe, visuelle Erinnerungs-, Ordnungs-, und Handlungshilfen, Umgang mit Veränderungen üben, Aufbau von Arbeitssystemen), Umgang mit Spezialinteressen (als Entspannung, Motivator, Verstärker, Kommunikations- und Kooperationsmedium, Vertiefung und Berufsfindung, Umgang mit Problemen) und soziales Kompetenztraining.

Die genannten Autoren (Bianco, Carothers, & Smiley, 2009; Bureau of Exceptional Education, 2008; Donnelly & Altman, 1994; Foley Nicpon, Allmon, Sieck & Stinson, 2011; Foley Nicpon, Colangelo & O'Brien, 2008; Gallagher & Gallagher 2002; Henderson; 2001; Horn, 2009; Karnes, Besnoy, Shaunessy, Garner, Kelly, Manning & Martin, 2004; Little, 2002; Neihart, 2000; Neihart & Kenneth, 2009) schlagen insgesamt eher autismus- als begabungsspezifische schulische Fördermaßnahmen vor, deren notwendiger Einsatz durch die Ergebnisse der oben beschriebenen Studien von Assouline und Foley Nicpon (2009), Foley Nicpon, Doobay und Assouline (2010) und Huber (2007) gestützt wird. Die Vorschläge der genannten Autoren für pädagogische Interventionen bei Schülern mit ASS und hoher intellektueller Begabung werden in Tabelle 19 synoptisch wiedergegeben.

Tab. 19: Pädagogische Fördermaßnahmen für Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung

autismusspezifische Fördermaßnahmen	Maßnahmen der Begabtenförderung
<ul style="list-style-type: none"> • Strukturierung (Unterricht, Schultag) • Aufbau von Routinen • Training im Umgang mit Veränderungen • Visualisierung (Unterrichtsinhalte, Pläne, Handlungen, Orte, Abläufe, Verhaltensregeln und soziale Regeln) • Maßnahmen der Verhaltensmodifikation (Kontingenzverträge, Token-Programme, Konsequenzmanagement) • Soziales Kompetenztraining (individuell, Kleingruppen, u.a. Comic Strips, Sozialgeschichten) • sprachliche Anpassungen und Förderung (kurze Anweisungen ohne Sarkasmus und Ironie, Üben von Sprichworten, Dialogfähigkeiten, nonverbale Kommunikation u.a.) • Maßnahmen, die sensorische Probleme betreffen (z.B. Rückzugsort, Ohrstöpsel, Sonnenbrille) • Kognitive Strategien: Handlungs- und Coping-Strategien für schwierige Situationen • Aufklärung der Mitschüler (u.a. als Schutz vor Bullying) • Nutzen von Spezialinteressen (Entspannung, Motivation, Verstärker, Kontaktaufnahme, berufliche Orientierung) • autismusspezifische Nachteilsausgleiche (u.a. Hilfen beim Schreiben, Zeitverlängerung, Schutz vor Spott beim Sport) 	<ul style="list-style-type: none"> • Enrichment • Akzelerationsmaßnahmen • Differenzierung und Individualisierung im Unterricht • schulinterne oder -externe Experten als fachliche Mentoren (persönlich/ Internet, Mail) • Vertiefung, Förderung und sukzessive Erweiterung der Spezialinteressen • Spezialschulen mit fachlicher Vertiefungsrichtung • partielles Frühstudium (einzelne Kurse) • Sommerkurse, Sommerakademien (u.U. mit zusätzlichen speziellen Maßnahmen)
Übergreifende Maßnahmen	
<ul style="list-style-type: none"> • Weiterbildung der Lehrer zu ASS und hoher intellektueller Begabung und zu spezifischen Fördermaßnahmen • Kooperation aller Beteiligten (Eltern, Lehrer, externe Experten) • individuelle Förderpläne, die Angaben zur Förderung von Stärken und Schwächen enthalten • Einbeziehung externer Experten (zum Thema Autismus bzw. Hochbegabung) 	

(Zusammenstellung in Tabelle 19 nach: Bianco, Carothers, & Smiley, 2009; Bureau of Exceptional Education, 2008; Donnelly & Altman, 1994; Foley Nicpon, Allmon, Sieck & Stinson, 2011; Foley Nicpon, Colangelo & O'Brien, 2008; Gallagher & Gallagher 2002; Henderson; 2001; Horn, 2009; Karnes, Besnoy, Shaunessy, Garner, Kelly, Manning & Martin, 2004; Little, 2002; Neihart, 2000; Neihart & Kenneth, 2009)

3.6 Zusammenfassung und Ableitungen für die Studie

Zu Prävalenzangaben der Population intellektuell hochbegabter Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen lässt sich mit Huber (2007) feststellen, dass zum heutigen Zeitpunkt keine belastbaren Studien zur Häufigkeit von ASS und hoher intellektueller Begabung zu finden sind.

Das psychosoziale Funktionsniveau von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung ist trotz ihrer sehr guten oder weit überdurchschnittlichen Intelligenzleistung vielfach autismusspezifisch beeinträchtigt. Auch Betroffene mit einer sehr hohen kognitiven Leistungsfähigkeit können demnach eine Symptomatik zeigen, die die Symptomschwere von Betroffenen mit einem niedrigeren intellektuellen Funktionsniveau gleicht. Auch bei hoher Intelligenz können somit schwerwiegende Entwicklungsbesonderheiten, insbesondere in der sozialen Informationsverarbeitung und in sozialen Funktionsbereichen auftreten.

Bei Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung wird von einer Differenz zwischen Selbst- und Fremdbild berichtet. Die Probanden selber sehen in der Selbstauskunft ein positiveres Bild als ihre Eltern und Lehrer. Die Lehrer wiederum berichten über weniger Auffälligkeiten als die Eltern der Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung.

Nach den referierten Studien zeigen Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung ein extrem heterogenes Spektrum an Intelligenzstruktur, Persönlichkeitsvariablen und Leistungsperformanz. Es kontrastieren weit überdurchschnittliche Leistungsbereiche (z.B. Intelligenz, Rechtschreibung) mit durchschnittlichen (z.B. Feinmotorik, Verarbeitungsgeschwindigkeit, Selbstversorgungsfähigkeiten) oder auch unterdurchschnittlichen Leistungsbereichen (z.B. Sozialkompetenz). Die Autoren der angeführten Studien folgern, dass diese Diskrepanz die schulisch-akademische Performanz u.U. negativ beeinflussen kann. Die extrem differenten Leistungsbereiche und Persönlichkeitsfaktoren können so in eher förderlicher oder eher hinderlicher Weise als Risikofaktor bzw. als Ressource auf die schulische Entwicklung wirksam werden.

Es finden sich jedoch keine Studien, die dies explizit in Bezug auf die schulische Situation von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung untersuchen, sowie generell keine Studien zur schulischen Situation der fokussierten Klientel vorliegen, die über Einzelfallstudien hinausgehen. Es liegen eine Reihe von Vorschlägen vor, wie die pädagogische Förderung von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung gestaltet werden kann (vgl. Tabelle 19). Bei der pädagogischen Förderung von Schülern mit

Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung werden sowohl die kognitiven Stärkenbereiche als auch die spezifischen Entwicklungsprobleme adressiert. Die bisher vorliegenden Fördervorschläge sind nicht systematisiert oder modellgeleitet organisiert und es existieren hierzu keine belastbaren Evaluationsstudien.

4 Integrative Modellentwicklung und Ableitung der Ziel- und Fragestellung

4.1 Integrative Modellentwicklung

Im folgenden Abschnitt wird ein „Integrativ-theoretisches Modell schulischer Entwicklung“ (IMSE) entworfen, das die in den Abschnitten 2.1.1.2 und 3.4 vorgestellten Modelle zu hoher intellektueller Begabung und Autismus-Spektrum-Störungen vor dem Hintergrund des Ressourcen- und Resilienzparadigmas (u.a. Fröhlich- Gildhoff & Rönna- Böse, 2009; Julius & Prater, 1996) zusammenfügt, um die Ziel- und Fragestellungen der Studie modell- und theoriegeleitet zu entwickeln und zu veranschaulichen.

Grundlegend (inhaltlich und terminologisch) wird sich für das „Integrativ-theoretische Modell schulischer Entwicklung“ (IMSE) an den von Heller (2001b) und Fischer (2008) vorgelegten Begabungsmodellen (vgl. Abschnitt 2.1.1.2) und an dem von Heller (2000b) vorgeschlagenen allgemeinen Bedingungsmodell der Schulleistung bzw. des Schulerfolgs (vgl. Abschnitt 2.1.2.2) orientiert.

Die grundlegende Struktur der genannten Modelle wird für das IMSE beibehalten, in dem von Begabungs- und Prädiktorvariablen ausgegangen wird, die in einem Transformationsprozess durch Lernen und Entwicklung und in Interaktion mit den Moderatorvariablen der Umwelt und der Persönlichkeit in spezifische Performanz in unterschiedlichen Leistungsbereichen umgesetzt werden.

Die Moderatorvariablen der Persönlichkeits- und Umweltfaktoren können nach Fischer (2008) einen positiven oder negativen Einfluss auf den schulischen Lern- und Entwicklungsprozess haben und stehen zudem in gegenseitiger Interaktion miteinander. Ähnlich angelegt sind das Münchner Hochbegabtenmodell nach Heller (2001b) und das von Heller (2000b) vorgeschlagene allgemeine Bedingungsmodell der Schulleistung bzw. des Schulerfolgs (vgl. Abschnitte 2.1.1.2 und 2.1.2.2).

Die genannten Modelle implizieren zumindest indirekt die Möglichkeit eines eher positiven bzw. eher negativen Ergebnisses des schulischen Lern- und Entwicklungsprozesses und des Schulerfolgs je nach dem, wie die Moderatorenvariablen der Persönlichkeitsmerkmale und der Umweltfaktoren interagieren, und wie sie auf die Begabungs- und Prädiktorvariablen und den Prozess der schulischen Entwicklung einwirken.

Diese eher positiv oder eher negativ wirkenden Moderatorenvariablen sollen vor dem theoretischen und terminologischen Hintergrund des Ressourcen- und Resilienzparadigmas (zusammenfassend z.B. Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2009) als „Ressourcen“ (eher positiv wirkende Moderatorenvariablen) und „Risikofaktoren“ (eher negativ wirkende Moderatorenvariablen)

begriffen und bezeichnet werden. Zur Klärung erfolgt eine kurze Charakterisierung dieses Paradigmas.

Ansätze des Ressourcen- und Resilienzparadigmas werden in der Sonderpädagogik, in der Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie und in der Begabtenforschung und -förderung schon seit längerer Zeit als möglicher theoretischer und praktischer Hintergrund für Forschung, Diagnostik und Interventionsplanung diskutiert (z.B. Hillenbrand, 1999; Julius & Prater, 1996; Klemenz, 2003; Neihart, 2002; Petermann & Schmidt, 2006, 2009; Stamm, 2009).

Der theoretische, paradigmatische und entwicklungsgeschichtliche Hintergrund der Resilienz- und Ressourcenforschung und ihre praktischen Implikationen können hier nicht weiterführend beleuchtet werden. Es sei daher für grundlegende Informationen u.a. auf Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse (2009), Gabriel (2005), Julius und Prater (1996), Klemenz (2003), Laucht, Schmidt und Esser (2000), Noeker und Petermann (2008), Petermann und Schmidt (2006, 2009), Stamm (2009) und auf Wustmann (2005) verwiesen. An dieser Stelle soll nur eine kurze Begriffs- und Inhaltsklärung erfolgen, um eigene Bestimmungen abzuleiten. Ressourcen und Risikofaktoren werden von unterschiedlichen Autoren begrifflich je nach Fachverständnis unterschiedlich akzentuiert.

Nach Julius und Prater (1996) beinhalten Ressourcen, bei ihnen als protektive Faktoren verstanden, Personen- und Umweltmerkmale, denen eine „Pufferwirkung“ bei der Konfrontation mit negativen Lebensereignissen zugeschrieben wird. Risikofaktoren beschreiben sie sowohl als „individuelle, als auch Charakteristika der Umwelt, welche mit späteren körperlichen oder psychischen Störungen assoziiert sind.“ (Julius und Prater, 1996, S. 228)

Petermann und Schmidt (2006, S. 119) bezeichnen Ressourcen als „aktuell verfügbare Potenziale, die die Entwicklung unterstützen“. An anderer Stelle spezifizieren die Autoren: „Unter Ressourcen versteht man aktuell verfügbare Potenziale eines Kindes oder seiner Umgebung, die seine Entwicklung unterstützen.“ (Petermann & Schmidt, 2009, S. 49) Risikofaktoren sind dagegen (psychiatrisch akzentuiert) „Faktoren, die die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von psychischen Störungen erhöhen“ (Petermann & Schmidt, 2006, S. 119).

Noeker und Petermann (2008, S. 257) verstehen unter einer Ressource einen kompensatorischen Faktor und „ein messbares Merkmal in einer Gruppe von Individuen oder deren Umgebungsbedingungen, das einen günstigen Entwicklungsausgang vorhersagt.“ Ressourcen können auf unterschiedliche Art klassifiziert werden. Petermann und Schmidt (2006) unterscheiden zwischen Ressourcen des Individuums und solchen des Umfeldes, die jeweils angeboren bzw. ohne eigenes Zutun vorhanden oder erworben sein bzw. aufgesucht werden können. Klemenz (2003)

spricht von personalen Ressourcen (kognitive, emotionale und physische) und von Umweltressourcen (räumlich-materielle und soziale). Er unterscheidet ferner, ob Ressourcen vorhanden oder nicht vorhanden sind, wahrgenommen oder nicht wahrgenommen werden, verfügbar oder nicht verfügbar sind, und ob sie genutzt oder nicht genutzt werden (Klemenz, 2003). In der Hochbegabtenforschung kann das Resilienzparadigma als ein theoretisches Konstrukt verwendet werden, um Ressourcen und Risikofaktoren in der Entwicklung hochbegabter Kinder und Jugendlicher zu beschreiben (Bland, Sowa & Callahan, 1994; Neihart, 2002; Reis, Colbert & Hébert, 2005; Stamm, 2009). Das Resilienzparadigma eignet sich insbesondere bei der Betrachtung von hochbegabten Kindern und Jugendlichen mit Entwicklungsproblemen (Neihart, 2002; Reis, Colbert & Hébert, 2005).

Neihart (2002) bezeichnet das Resilienzparadigma als eine Möglichkeit, pädagogische Förderung und Forschung in der Begabtenforschung und -förderung zu konzeptualisieren und Ressourcen und Risikofaktoren in der Entwicklung hochbegabter Kinder und Jugendlicher zu reflektieren und zu beforschen.

Ressourcen und Risikofaktoren sollen in dieser Arbeit explizit auf die schulische Entwicklung bezogen und als semantisch weit angelegte Begriffe verstanden werden. Ressourcen werden demnach als Potenziale verstanden, die den schulischen Entwicklungsprozess und Schulerfolg eher unterstützen. Als Risikofaktoren werden Merkmale bezeichnet, die den schulischen Entwicklungsprozess eher behindern und in der schulischen Situation problemgenerierend wirken können (zur genaueren Beschreibung der Konstrukte „schulischen Entwicklungsprozess“ und „schulische Situation“ siehe Abschnitt 1.8.1.1).

Die Moderatorenvariablen der individuellen Persönlichkeitsmerkmale und der Umweltfaktoren (Familie, Schule, Peers) können in Anlehnung an und in Erweiterung von Klemenz (2003) und Petermann und Schmidt (2006) jeweils Ressourcen und Risikofaktoren enthalten. Ihre Wirkung und Interaktion bestimmt demnach (neben den kognitiven Fähigkeiten und dem Vorwissen) den individuellen schulischen Lern- und Entwicklungsprozess und den Schulerfolg (Fischer, 2008; Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2009; Heller 2000a, 2000b, 2001b). Die genannten Merkmale und Wirkfaktoren können theoretisch als Matrix dargestellt werden, in der unterschiedliche Ausprägungen entstehen können (siehe Abb. 24).

		Ressourcen (den schulischen Entwicklungsprozess eher unterstützende Potentiale)	Risikofaktoren (problemgenerierende, den schulischen Entwicklungsprozess eher behindernde Faktoren)
Moderatoren- variablen	Persönlichkeitsmerkmale und Entwicklungsvoraussetzungen		
	Umweltmerkmale und (schulische) Sozialisationsbedingungen		

Abb. 24: Theoretische Matrix der Interaktion von Moderatorenvariablen, Ressourcen und Risikofaktoren

Die Moderatorenvariablen „Persönlichkeitsmerkmale und Entwicklungsvoraussetzungen“ und „Umweltmerkmale und (schulische) Sozialisationsbedingungen“ können in der vorgestellten theoretischen Matrix jeweils Ressourcen und Risikofaktoren enthalten. Zur inhaltlichen Gliederung der Moderatorenvariablen „Umweltmerkmale und (schulische) Sozialisationsbedingungen“ sollen die in Abschnitt 1.8.1.1 vorgestellten Schulstrukturebenen herangezogen werden (Tab. 7: inhaltliche Beschreibung von Schulstrukturebenen; Abb. 4: Mehrebenenmodell von Schule).

Aus der vorgestellten theoretischen Matrix der Interaktion von Moderatorenvariablen, Ressourcen und Risikofaktoren (Abb. 24), den Begabungsmodellen von Heller (2001b) und Fischer (2008) und dem allgemeinen Bedingungsmodell der Schulleistung nach Heller (2000b) wurde das dieser Studie zugrundeliegende „Integrativ-theoretische Modell schulischer Entwicklung“ (IMSE) generiert (siehe Abb. 25). Das Modell beschreibt die bildungsspezifischen Zusammenhänge explizit auf theoretischer Ebene, um die Frage- und Zielstellungen dieser Studie modell- und theoriegeleitet zu veranschaulichen. Es sollte daher nicht als empirisches oder anwendungsorientiertes Modell verstanden werden. Das IMSE wird in Abbildung 25 wiedergegeben.

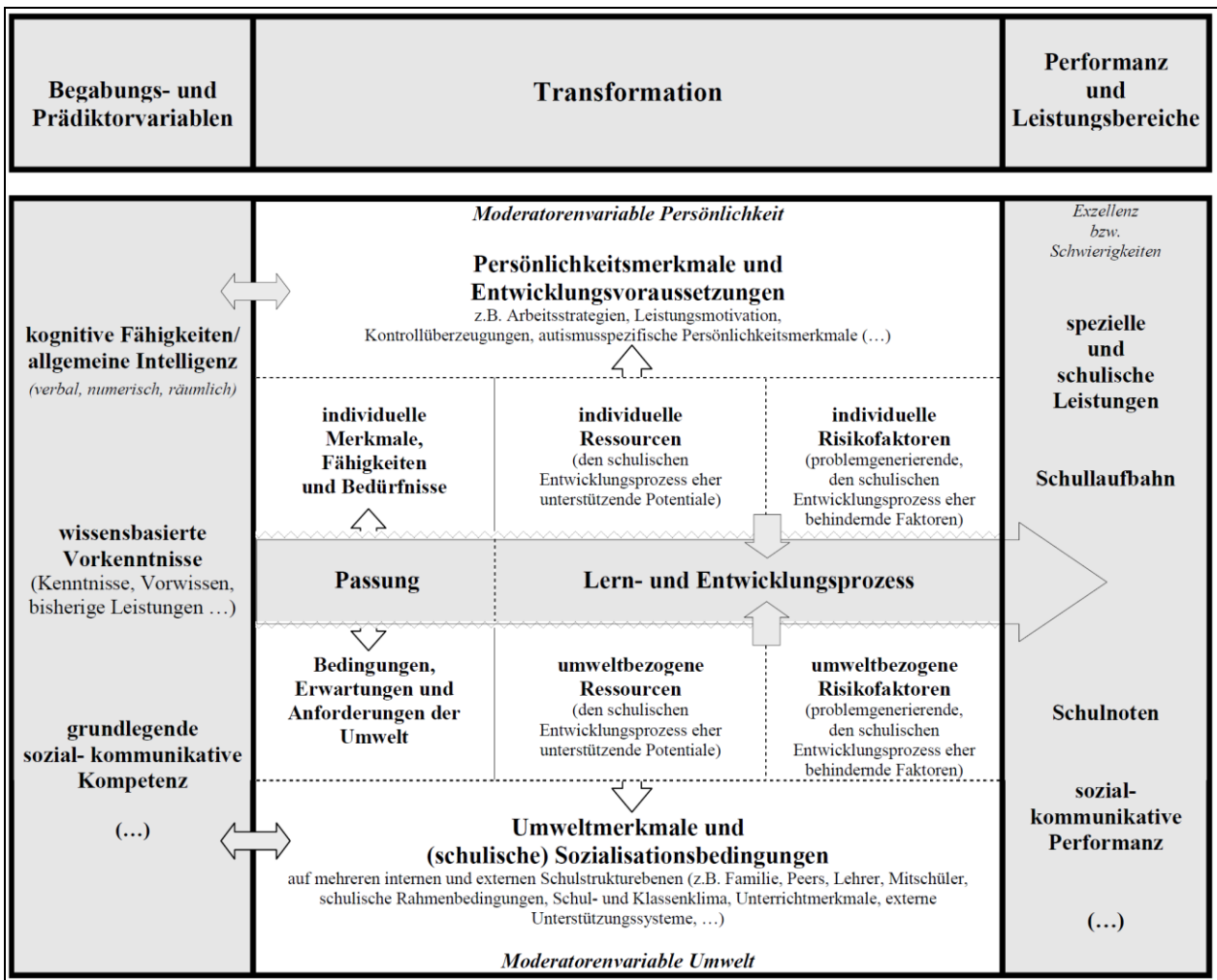


Abb. 25: Integrativ-theoretisches Modell schulischer Entwicklung (IMSE)

Das Integrativ-theoretische Modell schulischer Entwicklung (IMSE) integriert neben den Begabungsmodellen von Fischer (2008) und Heller (2001b) und dem Bedingungsmodell der Schulleistung von Heller (2000b) auch andere, in Abschnitt 3.4 vorgestellte Modelle: In Anlehnung an das Dys- oder Asynchroniemodell (Terrassier, 1982, 1985), das Modell der „Misfits“ oder „Nichtpassung“ (Gyseler, 2003) und das sonderpädagogische Modell der Erziehung und Bildung von Hoyningen-Süess und Gyseler (2005, 2006) wird im IMSE der Begriff der „Passung“ bzw. „Nichtpassung“ verwendet. Dieser wird im Sinne eines externen Misfits bzw. Fits (Gyseler, 2003) oder einer äußeren Dyssynchronie bzw. Synchronie (Hampson, 2005; Terrassier, 1982, 1985; Urban, 2008) verstanden. Von optimaler Passung kann demnach dann gesprochen werden, wenn individuelle Merkmale, Fähigkeiten und Bedürfnisse mit den Bedingungen, Erwartungen und Anforderungen der Umwelt im Einklang stehen und die weitere Entwicklung des Individuums befördern.

Das für die Beschreibung von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störung (ASS) und intellektueller Hochbegabung entwickelte „Dimensionale Diskrepanzmodell“ nach Burger-Veltmeijer (2007, 2006; Abschnitt 3.4.3) wird im IMSE ebenfalls aufgegriffen. Dazu wurden unter den Begabungs- und Prädiktorvariablen neben den kognitiven Fähigkeiten, der allgemeinen Intelligenz und wissensbasierten Vorkenntnissen auch grundlegende sozial-kommunikative Kompetenzen (im Sinne Kannings, 2009) verortet. Heller (2000a, 2001b) schlägt diese Verortung im „Münchener Hochbegabungsmodell“ vor (vgl. auch Heller, 2006; Heller & Perleth, 2007b). Dies soll zum einen der grundlegenden, spezifischen Problematik von Schülern mit ASS in dem Bereich der sozial-kommunikativen Kompetenzen Rechnung tragen. Zum anderen wird auf diese Weise die im „Dimensionalen Diskrepanzmodell“ beschriebene Diskrepanz zwischen sozial-kommunikativen und kognitiven Fähigkeiten berücksichtigt.

Das Integrativ-theoretische Modell schulischer Entwicklung (IMSE) soll im Folgenden zur Ableitung und Veranschaulichung der Ziel- und Fragestellungen der Studie verwendet werden.

4.2 Ableitung der Ziel- und Fragestellungen der Studie

Auf Grundlage der herausgearbeiteten Forschungslage und des vorgestellten Integrativ-theoretischen Modells schulischer Entwicklung (IMSE) ergeben sich die Ziel- und Fragestellungen der vorliegenden Studie.

Da für den Bereich der schulischen Situation von Schülern mit ASS und hoher intellektueller Begabung bislang keine Studien existieren und die Befundlage zur schulischen Situation von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) und durchschnittlicher intellektueller Begabung ebenfalls gering ist (vgl. Abschnitt 1.8 und 3.2; sowie Foley Nicpon, Allmon, Sieck & Stinson, 2011; Huber, 2007 und Humphrey & Lewis, 2008a), wurde sich in dieser Studie für ein exploratives Forschungsdesign entschieden. Ziel der Studie ist das Generieren von Hypothesen und Modellen. Daher werden im Folgenden nur die Ziel- und Fragestellungen der Studie, jedoch keine Hypothesen beschrieben (vgl. zur umfassenden Beschreibung der forschungsmethodischen Herleitung Abschnitt 5.1.1).

Die Ziele der Studie lassen sich in fünf umfassenden Zielstellungen fassen:

1. Beschreibung von bildungsbiographisch (im Lern- und Entwicklungsprozess) und aktuell relevanten Aspekten der schulischen Situation von Schülern mit ASS und hoher intellektueller Begabung aus Sicht der Akteure Schüler, Eltern und Lehrer
2. Identifikation von Risikofaktoren und Problembereichen im schulischen Kontext

3. Identifikation von Ressourcen und „best practice“ im bildungsbiographischen und aktuellen schulischen Kontext
4. Entwicklung von Thesen zur schulischen Situation von Schülern mit ASS und hoher Begabung
5. Entwicklung eines Modells (oder mehrerer Modelle) zur schulischen Situation und zur schulischen Förderung von Schülern mit ASS und hoher intellektueller Begabung

Den genannten Zielen beigeordnete Anliegen sind die Ableitung von Empfehlungen zur schulischen Förderung, die Ermittlung von Bedarf spezifisch-schulkonzeptueller Weiterentwicklungen und das Bedarfs weitergehender Forschung.

Die Fragestellungen dieser Studie orientieren sich an den in Abschnitt 1.8.3 und 3.2 dargestellten Bedingungen und Problemen von Schülern mit ASS und hoher intellektueller Begabung im schulischen Kontext und den vorgestellten Fördermöglichkeiten aus den Bereichen der Autismus- und Hochbegabtenförderung. Vor dem Hintergrund der vorliegenden Studien zu Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung (Assouline & Foley Nicpon, 2009; Foley Nicpon, Allmon, Sieck & Stinson, 2011; Foley Nicpon, Doobay & Assouline, 2010; vgl. Abschnitt 3.2.2), bei denen, trotz Stärken in umschriebenen Bereichen und hoher intellektueller Begabung, massive autistypische Probleme festgestellt wurden, wird dabei auf Ressourcen- und Problembereiche der aktuellen schulischen Situation und im schulischen Entwicklungsprozess fokussiert. Zudem wird sich inhaltlich und terminologisch an dem im vorhergehenden Abschnitt vorgestellten Integrativ-theoretischen Modell schulischer Entwicklung (IMSE) orientiert.

Fragestellungen der Studie:

- F-1: Welche subjektiv relevanten individuellen und umweltbezogenen Ressourcen und Risikofaktoren lassen sich aus Sicht der Akteure Schüler, Eltern und Lehrer im schulischen Entwicklungsprozess und in der aktuellen schulischen Situation von Schülern mit ASS und hoher intellektueller Begabung bestimmen?
- F-2: Unter welchen personellen, organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen werden die Schüler mit ASS und hoher intellektueller Begabung beschult?
- F-3: Welche Ressourcen haben die Akteure ggf. genutzt oder aufgesucht und welche Strategien haben sie ggf. entwickelt, um auf genannte Risikofaktoren einzuwirken?
- F-4: Wie unterscheiden sich die Sichtweisen der Akteure auf die schulische Situation und auf Moderatorenvariablen?

Das methodische Vorgehen zur der Beantwortung der Fragestellung wird in den folgenden Abschnitten dargestellt.

5 Methoden

5.1 Untersuchungsdesign

5.1.1 Herleitung und Beschreibung des forschungsmethodischen Vorgehens

Im folgenden Abschnitt werden das Forschungsdesign und das forschungsmethodische Vorgehen der vorliegenden Studie näher beschrieben. Mit dem Forschungsdesign (auch Untersuchungsplan) wird die grundlegende Vorgehensweise zur Beantwortung der Fragestellung festgelegt. Durch das Forschungsdesign wird zudem das grundsätzliche und konkrete methodische Vorgehen bestimmt (Bortz & Döring, 2006; Hussy, Schreier & Echterhoff, 2010).

Die Ausrichtung des Forschungsdesigns dieser Studie orientiert sich zum einen an den Fragestellungen der Studie, die im vorherigen Abschnitt 4.2 dargestellt wurden. Zum anderen orientiert sich das Vorgehen an den Charakteristika der anvisierten Gruppe der Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung, die in Abschnitt 5.3.1 operationalisiert wird. Aufgrund der Anlage der Studie, der relativen Seltenheit des Vorkommens der zu untersuchenden Klientel und der wenig validen Angaben zur Vorkommenshäufigkeit (vgl. Prävalenzangaben und Intelligenzverteilung in den Abschnitten 1.2, 1.6.3 und 3.1) können keine Forschungsmethoden angewendet werden, die eine zufällige Auswahl aus einer bekannten Grundgesamtheit erfordern und statistisch-inferentielle Schlüsse auf eine Grundgesamtheit zulassen (vgl. dazu Atteslander, 2006; Bortz & Döring, 2006; Hussy, Schreier & Echterhoff, 2010; Schnell, Hill & Esser, 2005).

Zur schulischen Situation von Schülern mit ASS und hoher intellektueller Begabung existieren, wie in Abschnitt 3.2 dargestellt, bisher keine Studien (vgl. Foley Nicpon, Allmon, Sieck & Stinson, 2011). Ebenso sind die Bereiche der schulischen Situation von Schülern mit ASS und durchschnittlicher intellektueller Begabung und die der Förderung von Schülern mit hoher Begabung und Behinderungen und/oder psychischen Störungen bislang wenig beforscht (vgl. Abschnitte 1.8.3 und 2.3; sowie Huber, 2007 und Humphrey & Lewis, 2008a).

Das Forschungsdesign dieser Studie wird daher als explorative Studie angelegt. Explorative bzw. erkundende empirische Untersuchungen eignen sich nach Bortz und Döring (2006) insbesondere, wenn für einen Forschungsbereich erst wenige Forschungsbefunde vorliegen und die Studien das Generieren von Hypothesen und Theorien zum Ziel haben. Bortz und Döring (2006) charakterisieren explorative Studien u.a. durch methodische Forschungsansätze wie offene Befragungen, Einzelfallanalysen oder qualitative Inhaltsanalysen.

Die Bezeichnung „explorative Studie“ wird hier in Anlehnung an Bortz und Döring (2006) zur Charakterisierung des forschungsmethodischen Vorgehens in einem noch wenig beforschten Gebiet

verwendet und grenzt sich so von einer nur „vorgeschalteten“ Phase, wie sie bei Hussy, Schreier und Echterhoff (2010) beschrieben wird, ab.

Aufgrund der Fragestellungen der Studie, die auf die subjektiven Sichtweisen und Bewertungen der Akteure Schüler, Eltern und Lehrer fokussieren, aufgrund der geringen themenspezifischen Studiendichte und aufgrund der Seltenheit der Probandengruppe, ergibt sich die Notwendigkeit eines partiell qualitativ orientierten Forschungsvorgehens (siehe einführend zu qualitativer Sozialforschung u.a. Flick, 2005; Flick, Kardorff & Steinke, 2007; Flick, Kardorff, Keupp, Rosenstiel & Wolff, 2005; Hussy, Schreier & Echterhoff, 2010; Lamnek, 2005; Mayring, 2002; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008).

Methodisch werden in dieser Studie demnach, neben quantitativen Erhebungsmethoden, qualitative Methoden der Datenerhebung und Datenanalyse verwendet. Unter anderem werden Leitfadeninterviews und inhaltsanalytische Verfahren genutzt. Atteslander (2006) kommt in diesem Zusammenhang zu dem kongruenten Schluss: „Leitfadengespräche sind das einzig sinnvolle Forschungsinstrument, wenn Gruppen von Menschen, die auch in großen Stichproben oft in zu kleiner Zahl angetroffen werden, erforscht werden sollen.“ (Atteslander, 2006, S. 132)

Da neben den subjektiven Sichtweisen und Bewertungen der Akteure zur Bestimmung von Ressourcen und Risikofaktoren in dieser Studie auch quantitativ vergleichbare Daten mit standardisierten und normierten Erhebungsverfahren erhoben werden sollen, ergibt sich der Einsatz einer „Mixed-Method-Strategie“ (vgl. Hussy, Schreier & Echterhoff, 2010).

„Mixed Methods bezeichnet eine Forschungsmethode, die eine Kombination von Elementen qualitativer und quantitativer Forschungstraditionen beinhaltet, typischerweise (aber nicht notwendig) innerhalb einer Untersuchung.“ (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2010, S. 278)

Weitere Informationen zu Mixed Methods und der Integration qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden in einem Forschungsdesign finden sich u.a. bei Flick (2005, 2007a), Hussy, Schreier und Echterhoff (2010), Kelle und Erzberger (2001, 2007) und Lamnek (2005). Kelle (2007b) legt eine grundlegende Fundierung zur Methodenintegration vor.

Auf die paradigmatischen und entstehungsgeschichtlichen Hindergründe und auf Vor- und Nachteile qualitativer und quantitativer Forschungstraditionen soll hier nicht weiter eingegangen werden (Hinweise hierzu finden sich in u.a. in Flick, 2005; Flick, Kardorff & Steinke, 2007; Flick, Kardorff, Keupp, Rosenstiel & Wolff, 2005; Hussy, Schreier & Echterhoff, 2010; Lamnek, 2005; Mayring, 2002; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008).

In dieser Studie wird von einer gegenstandsabhängigen Gestaltung des Forschungsdesigns ausgegangen (Gegenstandsangemessenheit), der sich methodologische Fragen nachrangig anzuschließen haben (vgl. auch Lamnek, 2005; Steinke, 2007).

Foscht, Angerer und Swoboda (2007), Hussy, Schreier und Echterhoff (2010) und Flick (2005) stellen verschiedene Forschungsdesigns zur Integration qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden vor. Das hier verwendete Vorgehen entspricht nach Flick (2005) der gleichzeitigen, kontinuierlichen Sammlung beider Datensorten. Eine grobe schematische Darstellung des Studiendesigns findet sich in Anlehnung an Flick (2005) in Abbildung 26.

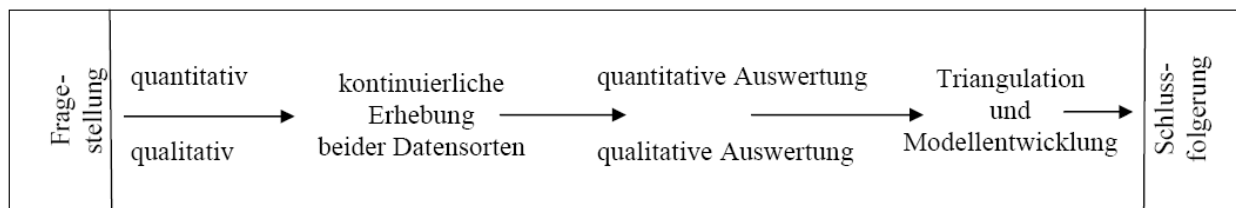


Abb. 26: Design der Studie; in Anlehnung an Flick (2005)

Zu beschriebenem Design bestehen unterschiedliche terminologische Bezeichnungen. Das vorgestellte Vorgehen wird von Hussy, Schreier und Echterhoff (2010, S. 290) als „Triangulationsdesign“ bezeichnet und beschrieben. Von Kelle (2007b, S. 287) wird ein solches Vorgehen als „paralleles qualitativ-quantitatives Design“ bezeichnet.

Dem von Kelle (2007b) erwähnten Nachteil eines parallelen qualitativ-quantitativen Designs gegenüber einem sequenziellen Vorgehen (das erst eine, dann eine andere Datensorte erhebt und auswertet) nämlich das quantitative Befunde evtl. nicht durch qualitative gedeckt werden können, wird in dieser Studie damit zu begegnen versucht, dass in der Auswertungs- und Analysephase der Studie ggf. Auswahlentscheidungen angepasst werden (vgl. Flick, 2005). Kelle (2007b) stellt als Vorteil eines kombinierten Vorgehens die Möglichkeit des Ausgleichs von Messproblemen und Methodenartefakten heraus. Durch eine Daten- und Methodentriangulation (siehe Kapitel 5), die im Mixed-Method-Design dieser Studie vorgesehen ist, wird zudem ein vollständigeres und tieferes Verständnis des Forschungsgegenstandes angestrebt. Datentriangulation meint hier das Heranziehen mehrerer Datenquellen und Datenqualitäten; Methodentriangulation die Verwendung verschiedener Zugänge zur Erfassung des Forschungsgegenstandes (qualitative und quantitative Methoden; vgl. Flick, 2007b; Hussy, Schreier & Echterhoff, 2010). Der Möglichkeit, durch Triangulation eine größere Validität und Objektivität im Forschungsprozess herstellen zu können, ist kritisch zu

begegnen (vgl. Flick, 2007b; Hussy, Schreier & Echterhoff, 2010). Es stellt sich daher die Frage nach den Gütekriterien eines Mixed-Method-Ansatzes.

5.1.2 Anwendung von Gütekriterien quantitativer und qualitativer Forschung

Im folgenden Abschnitt werden Gütekriterien quantitativer und qualitativer Forschung auf die vorliegende Studie bezogen und, insbesondere für den qualitativen Teil, in ihrer Anwendung näher beschrieben. Für Mixed-Method-Studien und die dort angewendeten Methoden gelten zunächst ebenso wie für andere Studien konventionalisierte Forschungsgütekriterien.

Die allgemeinen Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität, die an Methoden der Datenerhebung in quantitative Untersuchungen gestellt werden (z.B. Atteslander, 2006; Bortz & Döring, 2006; Hussy, Schreier & Echterhoff, 2010) gelten ebenso in quantitativen Teilen von Mixed-Method-Studien. Sie bedürfen daher an dieser Stelle keiner grundlegenden Darstellung und können in eben genannter Literatur nachgelesen werden. Die in dieser Studie eingesetzten standardisierten und normierten Verfahren werden in Abschnitt 5.2.1 beschrieben. Die (Test-) Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität sind bei den verwendeten Verfahren in den jeweiligen Manualen angegeben. Die Verfahren wurden in dieser Studie streng nach der in den jeweiligen Manualen vorgeschriebenen Standardisierung und Handhabung verwendet. In Abschnitt 5.2.1 wird auch auf evtl. Änderungen der Erhebungsverfahren und studieneigene Entwicklungen eingegangen.

Auf die Gütekriterien qualitativer Forschung wird hier näher eingegangen, da sie anders akzentuiert werden als in der quantitativen Forschungstradition (Lamnek, 2005; Mayring, 2002; Steinke, 2007). Zu Gütekriterien qualitativer Forschung liegen unterschiedliche Vorschläge vor, die entweder die klassischen Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität auf qualitative Forschung anwenden oder andere Kriterien verwenden (vgl. Bortz & Döring, 2006; Hussy, Schreier & Echterhoff, 2010; Lamnek, 2005; Mayring, 2002; Maxwell, 2005, 2009; Steinke, 2007). Der Validität wird nach Flick (2005) in der qualitativen Forschung die größte Aufmerksamkeit geschenkt.

Bei der Objektivität und Reliabilität ergeben sich inhaltliche Verschiebungen. So ergeben z.B. Reliabilitätskonstrukte wie die Retest-Reliabilität bei der Durchführung von Leitfadeninterviews wenig Sinn (vgl. z.B. Bortz & Döring, 2006). Zur Objektivität liegt in der qualitativen Forschung ein anderer Akzent vor als in der klassisch-quantitativen Forschung, der weniger die genaue Standardisierung in Erhebungs-, Auswertungs- und Auswertungsdurchführung, als eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit durch Dokumentation zum Ziel hat. Die Validität qualitativer

Forschung wird unterschiedlich bestimmt und akzentuiert. Vorgeschlagene Mittel zur Validierung sind z.B. die Analyse der Interviewsituation, die kommunikative Validierung, die prozedurale Validität oder die Validierung durch Triangulation (z.B. Flick, 2005; Lamnek, 2005).

Einige der genannten Maßnahmen qualitativer Validierungsverfahren werden im folgenden Abschnitt näher vorgestellt. Für weiterführende Informationen zur Anwendung von Kriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität in qualitativen Forschungsarbeiten sei auf Lamnek (2005) und Maxwell (2005, 2009) verwiesen. Die folgende Darstellung kann keine Diskussion qualitativer Forschungsgütekriterien abbilden. Vielmehr soll aus forschungspragmatischer Perspektive die Einhaltung von qualitativen Gütekriterien in dieser Studie dargestellt werden. Dazu werden die von Mayring (2002) vorgeschlagenen Gütekriterien qualitativer Forschung vorgestellt und unter Einbeziehung der Kriterien anderer Autoren (Flick, 2005; Lamnek, 2005; Steinke, 2007) auf die hier beschriebene Studie angewendet.

Mayring (2002) nennt sechs Gütekriterien qualitativer Forschung:

- Verfahrensdokumentation,
- Argumentative Interpretationsabsicherung,
- Regelgeleitetheit,
- Nähe zum Gegenstand,
- Kommunikative Validierung und
- Triangulation.

Diese Gütekriterien, die auch Lamnek (2005) aufgreift und darstellt, werden in Bezug auf ihre Anwendung in dieser Studie reflektiert und mit Gütekriterien anderer Autoren (Flick, 2005; Lamnek, 2005; Maxwell 2005, 2009; Steinke, 2007) in Beziehung gesetzt.

Verfahrensdokumentation meint eine detaillierte Darstellung des Forschungsprozesses mit dem Ziel möglichst hoher intersubjektiver Nachvollziehbarkeit. Verfahrensdokumentation kann demnach als Kriterium der Objektivitätsbestimmung gesehen werden (Lamnek, 2005). Das Kriterium der Verfahrensdokumentation stellen auch Bortz und Döring (2006) und Steinke (2007) als zentral für qualitative Forschung heraus. Nach Mayring (2002) betrifft dies insbesondere die genaue Dokumentation der Zusammenstellung des Instrumentariums, die Dokumentation der Durchführung und die Dokumentation der Auswertung der Datenerhebung. Diese drei Punkte werden in dieser Arbeit durch die ausführliche Darstellung und Dokumentation des Forschungsprozesses und der jeweiligen Forschungsschritte im Methodenteil (insbes. Abschnitt 5.5.2.2) berücksichtigt. Steinke (2007) fügt in diesem Zusammenhang die Dokumentation der Transkriptionsregeln hinzu, die in Anhang B2 dargestellt werden. Mayring (2002) und Steinke (2007) sehen zudem die Explikation des Vorverständnisses als Unterkriterium der Verfahrensdokumentation. Die Explikation des

Vorverständnisses wird in Anhang A beschrieben. Als weitere Elemente der Verfahrensdokumentation zur Herstellung intersubjektiver Nachvollziehbarkeit nennt Steinke (2007) die Interpretation der Daten in Gruppen (z.B. als peer-debriefing mit Kollegen, die nicht an dem Projekt arbeiten), deren Umsetzung unter Abschnitt 5.5.2.2 dieser Arbeit beschrieben wird, und die Anwendung kodifizierter Verfahren zur Vereinheitlichung des methodischen Vorgehens, die durch die in Abschnitt 5.5.2 beschriebenen mehrschrittigen Verfahren der qualitativen Auswertung beachtet wird.

Argumentative Interpretationsabsicherung meint eine dokumentierte, adäquate, theoriegeleitete und schlüssige Begründung von qualitativen Ergebnissen. Ein Mittel dazu ist nach Mayring (2002) das Suchen und Darstellen von Alternativdeutungen. Steinke (2007) nennt das konstruktnahe Kriterium der Limitation, bei der sie Forschungsergebnisse auf bestimmte Bedingungen prüft. Sie schlägt als Methoden die Suche nach abweichenden und extremen Fällen und die Fallkontrastierung vor. Maxwell (2005, 2009) benennt dies als Suche nach negativen und ergebnisdiskrepanten Daten und deren Diskussion. Diesem Kriterium wird durch Auswertungsschritt 9. Rechnung getragen (Abschnitt 5.5.2.2).

Regelgeleitetheit meint die systematische Anwendung von Verfahrensregeln zur Bearbeitung des Materials (Mayring, 2002). Dazu werden Analyseeinheiten und -schritte im Vorherein festgelegt und dokumentiert (z.B. mit Hilfe von Ablaufmodellen bei Mayring, 2002, 2008). Die von Mayring (2002) beschriebenen Systematisierungen sind jedoch, in Hinblick auf die von anderen Autoren geforderte Offenheit qualitativer Analyseverfahren (Lamnek, 2005), nicht unumstritten. Das in dieser Studie verwendete Vorgehen der inhaltlichen Analyse orientiert sich u.a. an Mayring (2002, 2008), wurde jedoch erweitert und wird in Abschnitt 5.5.2.2 detailliert beschrieben.

Nähe zum Gegenstand, oder auch Gegenstandsangemessenheit (bei Steinke, 2007, in einem weiteren Verständnis auch Indikation genannt), meint eine möglichst nahe Anknüpfung an der Alltagswelt der beforschten Subjekte und eine entsprechende Gestaltung der Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Dies wird nach Mayring (2002) u.a. durch eine offen und gleichberechtigt gestaltete Situation der Datenerhebung in der natürlichen Lebensumwelt der Probanden erreicht. Lamnek (2005, S. 147) bezieht dies auch auf die Interessen und „Relevanzsysteme“ der Beforschten. Durch die Art der Datenerhebung in der Häuslichkeit (siehe Abschnitt 5.4.1) und der Einbeziehung mehrerer Systeme zur Datengenerierung wird diesen Kriterien in der vorliegenden Studie Rechnung getragen. Die weiteren von Steinke (2007) geforderten Kriterien der Gegenstandsangemessenheit (u.a. Indikation des qualitativen Vorgehens, Indikation der Methodenwahl und der Transkriptionsregeln, Indikation der Samplingstrategie, Indikation von

Einzelentscheidungen und Bewertungskriterien) werden in der vorliegenden Studie insofern berücksichtigt, als dass sie in diesem Abschnitt (5.1.2) und in Abschnitt 5.5.2.2 und im qualitativen Ergebnisteil (Abschnitt 6.3) detailliert beschrieben und dargestellt werden.

Mayrings (2002) Kriterium der kommunikativen Validierung (u.a. auch Maxwell, 2009) wird in dieser Studie explizit nicht in seinem Sinne verwendet. Zur kommunikativen Validierung legt Mayring (2002) den befragten Probanden die Interpretationen der Daten nochmals vor und diskutiert sie mit ihnen (vgl. auch Maxwell, 2009). Dieses Vorgehen ist zum einen nicht frei von Kritik (Lamnek, 2005). Es könnte, insbesondere bei den befragten Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen, als problematisch wahrgenommen und in seiner Aussage damit wertlos werden. Zum anderen stehen für diese Studie nicht die Mittel zur Verfügung, eine kommunikative Validierung sensu Mayring zu leisten. Der kommunikativen Validierung wird extern Rechnung getragen, indem die methodisch- inhaltliche Interpretation der Daten in einer expertisierten Gruppe besprochen wird („peer-debriefing“ nach Steinke, 2007; vgl. Abschnitt 5.5.2.2; Auswertungsschritte 2., 5. und 6.) und indem die qualitativen Ergebnisse durch externe Personen mit und ohne Autismus-Spektrum- Störung validiert werden (genauer in Abschnitt 5.5.2.2; Auswertungsschritt 9.). Zudem wird bereits bei der Datenerhebung (in der Interviewsituation) auf Techniken der Paraphrasierung, Rückfragen und Zwischen-Zusammenfassungen (Witzel, 2000; siehe Abschnitt 5.2.2) zurückgegriffen, die eine kommunikative Validierung in der konkreten Situation versuchen. Dieses Vorgehen scheint dem Autor in Bezug auf die zu befragende Klientel gegenstandsangemessener zu sein.

Mayring (2002) nennt als sechstes Gütekriterium die Triangulation (vgl. auch Flick, 2004, 2005, 2007b; Kelle & Erzberger, 2007; Maxwell, 2005, 2009). Triangulation meint nach Hussy, Schreier und Echterhoff (2010, S. 276) „das Einnehmen unterschiedlicher Perspektiven auf denselben Forschungsgegenstand.“ Damit bezeichnet Triangulation in der Forschungsmethodik „die Erhebung von Daten zu einem Gegenstand unter Anwendung von (mindesten) zwei verschiedenen Methoden.“ (Hussy, Schreier & Echterhoff, 2010, S. 276) Triangulation wird von einigen Autoren auch als ein zentrales Element der Methodenintegration in Mixed-Method-Studien verstanden (Flick, 2004, 2005, 2007a, 2007b; Hussy, Schreier & Echterhoff, 2010). Nach Mayring (2002) und Maxwell (2009) kann Triangulation ein Mittel zur Validierung der Forschungsergebnisse darstellen. Nach anderen Autoren kann durch Triangulation keine größere Validität und Objektivität im Forschungsprozess hergestellt werden. Sie dient demnach vielmehr der Herstellung eines vollständigeren und tieferen Verständnisses des Forschungsgegenstandes (vgl. Flick, 2007b; Hussy, Schreier & Echterhoff, 2010; Lamnek, 2005). Triangulation wird in dieser Studie eher als ein

Element der Datenanalyse begriffen denn als Mittel der Validierung. Dabei finden schwerpunktmäßig Daten-, Methoden- und Ergebnistriangulation Anwendung (v.a. Auswertungsschritte 8. und 10.; Flick, 2004, 2005, 2007b). Durch die Generierung von Daten aus drei Akteursperspektiven können kongruente Ergebnisse jedoch als Ergebnisvalidierung verstanden werden (Maxwell, 2009). Das konkrete Vorgehen wird in Abschnitt 5.5.2.2 beschrieben und in Abschnitt 6.4 als Ergebnismatrix vorgelegt.

Weitere Angaben zu qualitativen Gütekriterien finden sich u.a. in Bortz und Döring (2006), Hussy, Schreier und Echterhoff (2010), Lamnek (2005), Mayring (2002), Maxwell (2005, 2009) und in Steinke (2007).

Im folgenden Abschnitt werden die Auswahl und die Konstruktion der quantitativen und der qualitativen Forschungsinstrumente dargestellt.

5.2 Auswahl und Konstruktion der Forschungsinstrumente

Durch die „Mixed-Method-Anlage“ dieser Studie (vgl. Abschnitt 5.1) kommen bei der Datenerhebung sowohl quantitative Verfahren als auch qualitative Erhebungsmethoden zum Einsatz. Das in dieser Studie verwendete Instrumentarium wird im Folgenden vorgestellt. Dabei wird zuerst auf quantitative, dann auf qualitative Instrumente eingegangen.

5.2.1 Quantitative Forschungsinstrumente

Im Folgenden werden die quantitativen Erhebungsinstrumente und ggf. ihre Entwicklung jeweils kurz beschrieben. Dabei wird aus ökonomischen Gründen auf detaillierte Angaben zu Testkonstruktion und zu Testgütekriterien verzichtet. Die Angaben können bei Interesse den jeweils angegebenen Literaturangaben entnommen werden. Tabelle 20 gibt eine Übersicht über die verwendeten quantitativen Verfahren und Instrumente.

Tab. 20: Übersicht über die verwendeten quantitativen Verfahren und Instrumente

Probandengruppe	erfasster Bereich	Name des Verfahrens
Schüler	Intelligenz	Grundintelligenztest Skala 2- Revision, Teil 1- Kurzform (CFT 20-R; Weiß, 2006a).
		Wortschatztest: Untertest: V1 (Form A) aus: Kognitiver Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen, Revision (KFT 4-12+ R; Heller & Perleth, 2000)
		Zahlenfolgentest- Revision (ZF-R; Weiß, 2008) → wenn Pn älter als 11 Jahre oder höher als 6. Klasse: Zahlenreihen (Reasoning 1), Untertest Aufgabengruppe 2, Form B, aus: Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung für 6. bis 13. Klassen (PSB-R 6-13; Horn, Lukesch, Mayrhofer & Kormann, 2003)

	Arbeitsverhalten, Schulklima	AV-S (Arbeitsverhaltensskala) und SCHUL (Schulklima-Skala) aus: Inventar der Münchner Hochbegabungstestbatterie für die Sekundarstufe (MHBT-S; Heller & Perleth, 2007a)
	Grunddaten, Einstellungen, Rahmenbedingungen	Fragebogen für Kinder und Jugendliche mit Autismus und hoher Begabung (FKA-HB; Knorr, 2008a)
	allgemeine Einschätzungen	Fragebogen für Jugendliche (YSR- 11-18; Seiten 1 und 2; Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1998b)
Eltern	Verhaltensprobleme aus Elternsicht	Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (CBCL 4-18; Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1998a)
	Grunddaten, Einstellungen, Rahmenbedingungen	Fragebogen für Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Autismus und hoher Begabung (FEKA-HB; Knorr, 2008b)
	Autismus-Screening	Marburger Beurteilungsskala zum Asperger-Syndrom (MBAS; Remschmidt & Kamp-Becker, 2006)
	familiärer Hintergrund	Fragebogen zur sozio-ökonomischen Lage (FrasöL; Knorr, 2008d)
Lehrer	Grunddaten, Einstellungen, Rahmenbedingungen	Fragebogen für Lehrer von Kindern und Jugendlichen mit Autismus und hoher Begabung (FLeKA-HB; Knorr, 2008c)
	Sozial- und Lernverhalten	Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL; Petermann & Petermann, 2006)
	Verhaltensprobleme aus Lehrersicht	Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (TRF; Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1993)
	schulische Problemsituationen	School Situations Questionnaire (SSQ-H; Barkley, 1990) in deutscher Übersetzung und Bearbeitung nach Rossbach (2002)
Andere	Schulnoten	letztes Schulzeugnis in Kopie
	Intelligenz	Testberichte und Vorbefunde in Kopie
	Diagnose Autismus	klinische Vorbefunde in Kopie

Erhebungsverfahren Schüler: Zur Einschätzung der intellektuellen Leistungsfähigkeit der Probanden wird der erste Teil (Kurzform) der **Grundintelligenztest Skala 2- Revision (CFT 20-R)** von Weiß (2006a) verwendet. Der CFT 20-R ist ein Grundintelligenztest für Kinder und Jugendliche im Alter von 8;5 bis 19 Jahren. Er erfasst das allgemeine intellektuelle Niveau (Grundintelligenz) im Sinne der "General Fluid Ability" nach Cattell. „Diese kann umschrieben werden als Fähigkeit, figurale Beziehungen und formal-logische Denkprobleme mit unterschiedlichem Komplexitätsgrad zu erkennen und innerhalb einer bestimmten Zeit zu verarbeiten.“ (Weiß, 2006b, S. 81) Nach Rost (2009) liegt damit eine enge Beziehung zum „reasoning“ Thurstonescher Tradition vor (vgl. Abschnitt 2.1.2.1).

Der CFT 20-R gliedert sich in vier Subtests mit je 15 bzw. 11 Aufgaben (Reihenfortsetzen, Klassifikationen, Matrizen, Topologien). Die Eichung des CFT 20-R wurde in Jahre 2003 an 4400 Schülern (51% Jungen und 49 % Mädchen) in sechs Bundesländern vorgenommen. Für die externe Validität des Verfahrens werden die Korrelationswerte mit anderen Verfahren mit $r=,60$ bis $r=,75$ angegeben. Insgesamt werden zur prognostischen Validität über alle Klassen, Schularten und Schulstufen hinweg für Mathematik ein Korrelationskoeffizient von $r=,49$ und für Deutsch $r=,35$ angegeben (Weiß, 2006a). Nach Kuhlmann und Wieck (2006) und nach Scholz (2006) ist der CFT

20 (Vorgängerversion) einer der am häufigsten angewendeten Intelligenztest bei der (schul-)psychologischen Bestimmung von Hochbegabung in Deutschland.

Im Manual des CFT 20-R (Weiß, 2006a) wird u.a. eine Anwendung auch für die Hochbegabtenforschung angegeben. Jacobs und Petermann (2007) schränken diese Einschätzung ein und verweisen auf die Konstrukte des Verfahrens. Der CFT 20 wurde in mehreren Untersuchungen zu Hochbegabung verwendet (Kaiser, 1997; Rost, 1993). In der groß angelegten Marburger Hochbegabtenstudie (Rost, 2000) wurde die Kurzform des CFT 20 als eines der Verfahren zur Erfassung der Grundintelligenz verwendet. Laut Kuhn, Holling und Freund (2008), die in einer Studie die psychometrischen Eigenschaften und Messäquivalenz der Kurzform des CFT 20-R untersuchten, kann er „im Rahmen eines ersten (Hoch-) Begabungsscreenings gut eingesetzt werden“ (S. 184). Sie resümieren: „Generell empfiehlt sich zur Identifikation von (Hoch-)Begabung ein mehrphasiges Vorgehen, wobei sich die Kurzform 1 des CFT 20-R gut für eine erste Messung eignet.“ (Kuhn, Holling und Freund, 2008 S. 190) Zu beachten ist, dass der CFT 20-R nur einen Teilbereich der Intelligenz anderer Intelligenzkonstrukte abbildet. Wie Weiß (2006a) im Handbuch des Tests anführt, deckt der CFT 20-R im Berliner Intelligenzstrukturmodell (Jäger, 1982) nur den Bereich der figuralen Verarbeitungskapazität ab (vgl. Abschnitt 2.1.2.1). Dawson, Soulieres, Gernsbacher und Mottron (2007) vermuten zwar eine Unterschätzung der Intelligenzleistung durch den Einsatz von eindimensionalen Intelligenztests wie dem CFT 20-R. Bölte, Dsiobek und Poustka (2009) finden jedoch, dass dies nur in unteren IQ-Bereichen der Fall ist. Da die Kurzform des CFT 20-R in dieser Studie nur zur Validierung der bereits gestellten Intelligenzdiagnosen und zur Homogenisierung der Intelligenzwerte genutzt wird, soll das Verfahren trotz der o.g. Einschränkungen verwendet werden.

Die zum CFT 20-R gehörenden Ergänzungstests „Zahlenfolgentest“ (ZF-R) und „Wortschatztest“ (WS-R) (Weiß, 2007) erfassen nach dem Intelligenzmodell von Jäger (1982) verbale und numerische Elemente des Faktors Verarbeitungskapazität (Weiß, 2006a, 2006b, 2007). Im Cattellschen Sinne wird nach Weiß (2007) durch ZF-R und WS-R die kristalline Intelligenz gemessen. Die Tests stellen eigenständige Teilttests dar, die unabhängig vom CFT 20-R durchgeführt werden können. Beide Tests wurden jeweils an rund 2700 Schülern normiert.

Der Zahlenfolgentest (ZF-R; Weiß, 2007) enthält 21 Aufgaben, bei denen nach bestimmten Regeln Zahlenreihen fortgesetzt werden müssen. Der ZF-R erreicht früh einen Deckeneffekt (Bühner, 2003). Da Probanden ab einem Alter von ca. 12 Jahren keine Werte von $T > 70$ erreichen können, wird der ZF-R in dieser Studie nur bei Probanden verwendet, die sich in der 4. oder 5. Klasse befinden. Ab der 6. Klasse wird er durch den konstruktnahen Untertest „Zahlenreihen“

(Aufgabengruppe 2, Form B) aus dem „Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung für 6. bis 13. Klassen - revidierte Fassung“ (PSB-R 6-13; Horn, Lukesch, Mayrhofer & Kormann, 2003) ersetzt (Testkennwerte können dem Testmanual entnommen werden). Die Normstufung des PSB-R 6-13 (Horn, Lukesch, Mayrhofer & Kormann, 2003) erfolgt zwar in Klassenschritten, die jeweils zwei Klassen zu einer Altersnorm zusammenfassen und damit ein großes Altersspektrum abdecken. Er ist jedoch ein vergleichbar reliables, praktikables und zeitökonomisches Verfahren, das durch seine Konstruktnähe den Zahlenfolgetest (Weiß, 2007) ersetzen soll. Bewusst wurde sich gegen den zuerst zur Aufnahme in die Studie geprüften Untertest Q2 (Zahlenreihen) des „Kognitiven Fähigkeitstests für 4. bis 12. Klassen- Revision“ (KFT 4-12+ R; Heller & Perleth, 2000) entschieden. Dieser wäre dann zwar mit dem verwendeten Wortschatztest (s.u.) testkontingenter gewesen, scheint aber durch seine Nähe zu schulischen Inhalten für die spezifische Untersuchungssituation der Studie vor allem aus motivationalen Gründen nicht geeignet.

Im Wortschatztest (WS-R; Weiß, 2007) kann ab einem Alter von ca. 13 Jahren kein Wert $T > 70$ erreicht werden (sog. Deckeneffekt; Bühner, 2003). Er wurde daher komplett durch den konstruktnahen Wortschatz V1 (Form A) aus dem Kognitiven Fähigkeitstest für 4. bis 12. Klassen-Revision (KFT 4-12+ R; Heller & Perleth, 2000) ersetzt (Testkennwerte sind im Manual nachzulesen). Beide Ersetzungen (für Zahlenfolge- und Wortschatztest) wurden ausgewählt, da separate Normen für die Einzelskalen vorliegen, die Skalen auch in höheren Performanzbereichen noch gut differenzieren und so ein Deckeneffekt vermieden werden kann. Zudem wurde die zeitintensive Untersuchungssituation und das spezifische Klientel der Studie berücksichtigt und durch die Auswahl der Verfahren versucht, möglichst zeitökonomische und vom Inhalt her eher „schulferne“ Testkonstrukte zu verwenden.

Um aus Einschätzungsperspektive der Schüler Informationen zur Persönlichkeit, zum schulischen Arbeitsverhalten und zur Einschätzung des Schul- und Sozialklimas zu erhalten, wurden die Fragebögen **„Fragebogen zum Arbeitsverhalten (AV-S)“** und **„Fragebogen zum Schulklima (SCHUL)“** aus dem Inventar der „Münchner Hochbegabungstestbatterie für die Sekundarstufe (MHBT-S)“ von Heller und Perleth (2007a) verwendet (vgl. auch Hany, 2001; Perleth, 2006).

Der **„Fragebogen zum Arbeitsverhalten (AV-S)“** erfasst Persönlichkeitsbereiche auf insgesamt zehn Skalen: Prüfungsangst (EMOT), Prüfungssorgen (WORRY), Allgemeine Angst (ANGST), Instabilität der Denkabläufe (DENK), Schulisches Selbstkonzept (SELBST), Allgemeiner Selbstwert (WERT), Internale Kausalattribution (KINT), Externale Kausalattribution (KEXT), Arbeitseinteilung (EINTEIL) und Defizite der Aufmerksamkeitssteuerung (AUFM). Sechs der Skalen entstammen dem „Fragebogen zur Schülerpersönlichkeit“ von Prekun (1988), zwei wurden

dem „Fragebogen zur Erfassung der Handlungskontrolle“ von Kuhl (1985) entlehnt, und zwei Skalen wurden durch das Projektteam der MHBT-S entwickelt (Hany, 2001; Heller & Perleth, 2007a).

Der **„Fragebogen zum Schulklima (SCHUL)“** erfasst das Schul- und Sozialklima der Schule und Klasse und die individuell wahrgenommene schulische Atmosphäre. Der Fragebogen wurde auf Grundlage von bestehenden Vorlagen für die MHBT-S neu entwickelt. Er erfasst das Schulklima auf sechs Skalen: Kooperativer Lehrer (KOLE), Kooperation unter Mitschülern (KOOP), Konkurrenz, Wettbewerb (WETT), Engagement der Mitschüler (ENGA), Leistungsdruck im Unterricht (LEID) und Störungen des Unterrichts (STOE).

Für beide Fragebögen werden im Manual zufriedenstellende Testgütekriterien angegeben. Beide Fragebögen, sowie auch die anderen Instrumente des Inventars der MHBT-S (Heller & Perleth, 2007a), werden in der Originalversion zur Anwendung den Schülern in einem Testheft vorgegeben. Die Antworten sind auf einem Antwortblatt zu vermerken. Durch dieses Vorgehen wird von den Probanden ein permanentes „Springen“ vom Testheft zum Antwortbogen verlangt, das einen flexiblen Wechsel des Aufmerksamkeitsfokus voraussetzt. Aufgrund der Probleme von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen in den exekutiven Funktionen und in der Aufmerksamkeitssteuerung (vgl. Abschnitte 1.6.2; 1.8.3.2.2) und die spezielle Testsituation im Rahmen der Studie (vgl. Abschnitt 5.4) kann erwartet werden, dass dieses Vorgehen die Schüler vor motivationale Probleme stellt und sie schnell ermüden würden. Daher wurden für diese Studie eigene Versionen der Fragebögen „Fragebogen zum Arbeitsverhalten“ (AV-S) und „Fragebogen zum Schulklima“ (SCHUL) entwickelt (nach Bühner, 2003), bei denen die (identischen) Items nach einer kurzen Instruktion direkt auf dem Fragebogen angekreuzt werden können (siehe Anhang D1.4 und D1.5). Da es sich bei den Verfahren um Fragebögen zur Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen, Sichtweisen und Einstellungen ohne Zeitkriterium handelt, kann dieses Vorgehen gerechtfertigt werden.

Das Fragebogen-Set **„Fragebogen für Kinder und Jugendliche mit Autismus und hoher Begabung“** in den Formen für Kinder/ Jugendliche (FKA-HB), Eltern (FEKA-HB) und Lehrern (FLeKA-HB) sind Neuentwicklungen des Autors für diese Studie (Knorr, 2008a, 2008b, 2008c; siehe Anhang D1). Die Fragebögen bestehen jeweils aus einem quantitativen Teil mit Items, die nominal oder auf einer 5-stufigen Ratingskala beantwortet werden und aus einem Teil mit offenen Fragen, die in Stichworten oder Fließtext beantwortet werden können.

Die Fragebögen dienen zum einen dazu, relevante Informationen zur persönlichen Situation der Probanden zu erhalten (z.B. Alter, Klasse, Schullaufbahn), die im Interview keinen Platz hätten, dem Interview einen abfragenden Charakter geben würden oder die ökonomischer mit einem Fragebogen zu erfassen sind. In dieser ersten Funktion entsprechen die Fragebögen den von Witzel (2000) im Rahmen seines „Problemzentrierten Interviews“ vorgeschlagenen Kurzfragebogens, der nach ihm zufolge, und eingedenk der kommunikativen Probleme des fokussierten Klientels, auch einen Gesprächseinstieg in das Leitfadeninterview ermöglichen bzw. erleichtern könnte. Zum anderen haben die Fragebögen die Funktion, Einstellungen und Bewertungen der Akteure zu ausgewählten Aspekten der schulischen Situation und Biographie quantitativ zu erfassen. Damit werden einfache statistische und deskriptive Zusammenfassungen möglich, die perspektivenvergleichend ausgewertet und mit Codes und Aussagen der Leitfadeninterviews triangulativ in Verbindung gesetzt werden können. Da keine Gesamtwerte errechnet werden sollen und die Fragen und Items der Fragebögen eher quantitativ-deskriptiven und z.T. qualitativ-offenen Charakter tragen, werden keine Kennwerte oder andere Testgütescores errechnet. Bei der Fragebogenkonstruktion wurde sich an den von Atteslander (2006), Bortz und Döring (2006), Bühner (2003) und Schnell, Hill und Esser (2005) vorgeschlagenen Kriterien für die Fragebogenkonstruktion orientiert.

Die offenen Fragen zur Schulsituation dienen zum einen der qualitativen Validierung der in den Leitfadeninterviews erhobenen Daten und der aus den Leitfadeninterviews in der qualitativen Auswertung extrahierten Codes. Zum anderen decken die Fragen durch die schriftsprachliche Antwortmöglichkeit andere Antwortmöglichkeiten und Antwortmodi ab als die eher mündlich-narrativ konstruierten Interviews (Satz- oder Stichwortmöglichkeit, mehr Bedenkzeit, „sozialkontextfreiere“ Beantwortung der Fragen, Möglichkeit der Absprache mit Partner u.a.).

Die Fragebögen lehnen sich sowohl bei den quantitativen Items als auch bei den offenen Fragen an vorliegende Fragebögen aus anderen Studien zu ASS an. Einige der Items und Fragen für die Fragebogenversion für Kinder und Jugendliche (FKA-HB; Knorr, 2008a) wurden der Studie von Hippler (2003, auch: Hippler, Viehhauser, Mühlberger, Klipcera & Happé, o.J.) und dem ähnlichen Abdruck in Gomolla (2002) sowie von Vergin (2005) und Carrington und Graham (2001) entnommen. Die Lehrerversion (FLeKA-HB; Knorr, 2008c) berücksichtigt Items und Fragen aus den Studien von Reicher, Wiesenhofer und Schein (2006), McGregor und Campbell (2001) sowie aus Mavropoulou und Padeliadu (2000). Einige Fragen wurden zudem aus dem von Leppert (2002) entwickelten Fragebogen für Lehrer autistischer Schüler entnommen (vgl. auch Probst & Leppert, 2005). Die Elternversion (FEKA-HB; Knorr, 2008b) integriert Fragen aus den beiden ähnlich

angelegten Fragebögen von Köllner (2004) und Nurmse (2006) sowie Items aus den Instrumenten der Studien von Carrington und Graham (2001) und von Stoner, Jones Bock, Thompson, Angell, Heyl und Crowley (2005).

Drei Items (Einschätzung Schulzeit, Zurechtkommen mit Klassenkameraden, Bullying) wurden in den drei Fragebogenversionen zudem parallelisiert formuliert und angelegt, damit eine intersubjektive Vergleichbarkeit der Einschätzungen aus mehreren Perspektiven erreicht werden kann. Das Item „Zusammenarbeit“ findet sich nur in der Eltern- (FEKA-HB) und Lehrerversion (FLeKA-HB), das Item „Zurechtkommen mit Lehrern“ nur in der Schüler- (FKA-HB) und Elternversion (FEKA-HB). Dadurch wurden neben den Items und Fragen aus den genannten anderen Quellen jeweils noch zusätzliche Fragen und Items in die Bögen integriert. Zudem wurden Fragen integriert, die spezifische Aspekte der Fragestellung aufgreifen und noch nicht aufgeführt waren (z.B. FEKA-HB, Item 2.: Akzeleration; FEKA-HB: Item 14: besondere Förderbedingungen-Angebote für begabte Schüler). Dazu wurden die in den Abschnitten 1.8, 3.2 und 3.5 dargestellten Befunde geprüft und ggf. in Fragen formuliert. Die auf diese Weise entstandene Frage- und Itemzusammenstellung wurde geordnet, strukturiert und als Pretest-Version verwendet (vgl. Bühner, 2003).

Die Versionen der Schüler (FKA-HB) und Eltern (FEKA-HB) wurden jeweils an drei Eltern und drei Schülern, die in therapeutischer Betreuung einer Autismus-Ambulanz waren, einem Pretest unterzogen. Zudem wurden von den Eltern und Schülern in einem Gespräch Rückmeldungen zu den Fragebögen erbeten und die Verständlichkeit der Fragen reflektiert. Dies war aufgrund der Sprachbesonderheiten von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen (vgl. Abschnitte 1.5 und 1.8.3.2.2) insbesondere für die Schülerversion (FKA-HB) von Bedeutung. Die Lehrerversion des Fragebogens (FLeKA-HB) wurde von drei an verschiedenen Schulen arbeitenden Sonderpädagogen, die unterrichtliche Erfahrungen im Umgang mit Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen hatten, bearbeitet, diskutiert und reflektiert. Alle drei Fragebögen wurden nach der Erprobung im Pretest überarbeitet und in der vorliegenden Form für die Studie angewendet (siehe Anhang D1.1, D1.2 und D1.3).

Zur Erhebung von allgemeinen Einschätzungen der Schüler zur schulischen Situation wurden die ersten zwei Seiten des **„Fragebogen für Jugendliche (YSR 11-18)“** (Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1998b) verwendet. Der Fragebogen kann zur allgemeinen Erfassung von Verhaltenskompetenzen und Verhaltensauffälligkeiten eingesetzt werden und ist dem Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (CBCL 4-18; Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1998a) konstruktkongruent. Um die Schüler in der

Untersuchungssituation nicht durch zu viele zu bearbeitende Verfahren zu überlasten, wurden nur die ersten beiden Seiten des Fragebogens verwendet. Die Syndromskalen wurden nicht verwendet. Eine ausführlichere Beschreibung des grundlegenden Verfahrens (CBCL 4-18) erfolgt bei den Erhebungsverfahren der Eltern.

Erhebungsverfahren Eltern: Zum „Fragebogen für Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Autismus und hoher Begabung (FEKA-HB; Knorr, 2008b)“ siehe die Beschreibung oben unter Erhebungsverfahren Schüler und Anhang D1.2.

Zur Erfassung der Elternsicht auf Problemverhalten wurde die deutsche Fassung der „**Child Behavior Checklist (CBCL 4-18)**“ der Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist (1998a) verwendet. Die CBCL 4-18 erfasst die Einschätzungen von Eltern hinsichtlich der Kompetenzen und Probleme ihrer Kinder im Alter von 4 bis 18 Jahren. Die Auswertung umfasst die folgenden Skalen und Werte: Kompetenzskalen (Aktivität, soziale Kompetenz und Schule), acht beurteilungsübergreifende Syndrome (Sozialer Rückzug, Körperliche Beschwerden, Angst/Depressivität, Soziale Probleme, Schizoid/Zwanghaft, Aufmerksamkeitsstörung, Delinquentes Verhalten, Aggressives Verhalten).

Aus den Syndromskalen werden Skalen zu internalisierenden und externalisierenden Störungen und ein Gesamtwert für Problemverhalten gebildet. Für die Normierung dieses Fragebogens wurden 2368 Kinder berücksichtigt. Da zwar eine Reihe von Studien zur Übernahme der amerikanischen Normen aber keine deutsche Normierung vorliegt, werden die amerikanischen Normen verwendet. In den deutschen Studien wurden insgesamt nur geringe Abweichungen der Skalen gefunden, die die Auffälligkeiten eher unter- als überschätzen (Döpfner, Schmeck & Berner, 1994). Insbesondere die Problemskala mit 120 Fragen zu emotionalen Problemen, Verhaltensschwierigkeiten und körperlichen Beschwerden wird weltweit in Studien und im Rahmen der diagnostischen Abklärung von Kindern und Jugendlichen eingesetzt. Zudem beinhaltet der Fragebogen adaptive Skalen. Die CBCL wurde in mehreren Studien auch bei Hochbegabten (u.a. Gallucci, 1989; Gallucci, Middleton & Kline, 1999) und bei Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen verwendet (u.a. Bölte, Dickhut & Poustka, 1999; Duarte, Bordin, de Oliveira & Bird, 2003; Freitag, Kleser, Schneider & von Gontard, 2007; Hurtig et al., 2009; Sikora, Hall, Hartley, Gerrard-Morris & Cagle, 2008). Durch die ebenfalls vorliegenden Versionen für Lehrer und Kinder/ Jugendliche ist ein Vergleich über Eltern-, Lehrer- und Selbstbeurteilung hinweg möglich.

Die „**Marburger Beurteilungsskala zum Asperger-Syndrom (MBAS)**“ von Kamp-Becker und Remschmidt (2006) ist ein Screening-Verfahren für autistische Störungen auf hohem Funktionsniveau. Sie wird in dieser Studie verwendet, um neben der vorliegenden klinischen Diagnose (ASS-Diagnoseschreiben wurde von den Eltern jeweils in Kopie angefordert) das Vorliegen einer ASS nochmals zu verifizieren und die Daten der MBAS zu anderen Werten in Beziehung setzen zu können. Die MBAS besteht aus 51 Items, die von engen Bezugspersonen auf einer fünfstufigen Rating-Skala eingeschätzt werden und aus sechs zusätzlichen binären Items. Die Items laden auf vier Skalen (1. Theory of Mind, Kontakt- und Spielverhalten, 2. geteilte Aufmerksamkeit & Freude, Mimik, Gestik, 3. stereotypes und situationsinadäquates Verhalten, 4. auffälliger Sprachstil, Sonderinteressen, Motorik) und auf einen Gesamtwert.

Die MBAS weist eine Sensitivität von 95,5% und einer Spezifität von 95,7% auf. Es kommt damit nur zu wenigen Fehlklassifikationen/ falsch negativen Einschätzungen (diese v.a. bei sehr jungen Probanden; Kamp-Becker, Mattejat, Wolf-Ostermann & Remschmidt, 2005; Kamp-Becker & Remschmidt, 2006). Für den Gesamtwert wird ein Cut-Off von 103 angegeben. Als zweites Kriterium für eine begründete Verdachtsdiagnose gilt ein überschrittener Gesamt-Cut-Off in Verbindung mit einem Überschreiten des Cut-Offs der ersten Skala „Theory of Mind, Kontakt- und Spielverhalten“.

Für die Erhebung von sozial-familiären Hintergrundfaktoren wurde den Eltern ein vom Autor dieser Studie entwickelter „**Fragebogen zur sozio-ökonomischen Lage (FrasöL)**“ (Knorr, 2008d) vorgelegt. Der FrasöL wurde auf Grundlage des Elternfragebogens der World Vision Kinderstudie (World Vision Deutschland e.V., 2007) entwickelt. Die Items des Fragebogens wurden für die Mutter der Probanden und den Vater/ Lebenspartner parallel angelegt (siehe Anhang D1.6).

Erhebungsverfahren Lehrer: Für den „Fragebogen für Lehrer von Kindern und Jugendlichen mit Autismus und hoher Begabung (FLeKA-HB; Knorr 2008c)“ siehe Beschreibung oben unter Erhebungsinstrumente Schüler).

Zur Erhebung der Lehrersicht auf Sozial- und Lernverhalten im Schulkontext wurde die „**Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL)**“ von Petermann und Petermann (2006), ein Screeningverfahren für Lehrkräfte zur Erhebung schulbezogenen Sozial- und Lernverhaltens, eingesetzt. Die Einschätzliste umfasst insgesamt 50 Aussagen, die durch die Lehrer der Schüler (Normierung: 6- 19 Jahre) bewertet werden. Die Bereiche des Sozial- und Lernverhaltens werden jeweils in mehreren Facetten erfasst. Die Skala Sozialverhalten umfasst

sechs Teilbereiche: Kooperation, Selbstwahrnehmung, Selbstkontrolle, Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft, angemessene Selbstbehauptung sowie Sozialkontakt. Die Skala Lernverhalten beinhaltet die vier Teilbereiche Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer, Konzentration, Selbstständigkeit beim Lernen sowie Sorgfalt beim Lernen. Jeder Teilbereich enthält fünf Items, die vierschrittig von 0 (Verhalten tritt nie auf) bis 3 (Verhalten tritt häufig auf) skaliert sind. Die Reliabilität nach Cronbachs alpha liegt zwischen 0,82 und 0,95.

Zur Auswertung im Rahmen dieser Studie werden auch die zwei Skalenmittelwerte und ein Gesamtmittelwert errechnet. Die Einschätzliste LSL wurde an 1480 Schülern aus Grund-, Haupt-, Real-, Gesamt- und Sonderschulen in den Bundesländern Baden-Württemberg, Hessen und Nordrhein-Westfalen normiert. Schüler aus Gymnasien wurden nicht berücksichtigt, weil von den Autoren an dieser Schulform eine geringen Problemdichte vermutet wird. Die LSL wird in dieser Studie, in der ein größerer Teil der Probanden das Gymnasium besucht, trotzdem angewendet, da sie neben der deutschen Fassung der „Teacher's Report Form der Child Behavior Checklist“ (Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1998a) die einzige deutschsprachige Skala für Verhaltensprobleme in verschiedenen Bereichen für den Schulbereich darstellt (Petermann & Petermann, 2006). Da in die Normierung auch Gesamtschulen einbezogen waren, kann angenommen werden, dass auch einige Schüler auf Gymnasialniveau erfasst wurden. Zudem kann der Einsatz der LSL auch bei Schülern des Gymnasiums gerechtfertigt werden, wenn bei der Interpretation der Ergebnisse die Normierungsbesonderheiten mit bedacht werden. Der Begründung der Autoren folgend (Petermann & Petermann, 2006), müssten die Probleme, die bei der Untersuchung von Gymnasialschülern bewertet werden, eher geringer ausfallen. Laut Gienger (2006, S. 210) liegt mit „der Einschätzliste LSL ein sehr ökonomisches und flexibel anwendbares Screeningverfahren für den schulischen Einsatz“ vor (vgl. auch Petermann, Petermann & Krummrich, 2007, 2008). Die LSL wurde neben Individual- und Schulerhebungen auch für Studien verwendet (z.B. Petermann, Petermann, Büttner, Krause-Leipoldt & Nitkowski, 2008).

Der **„Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (TRF)“** der Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist (1998a) wurde zusätzlich zur eben beschriebenen LSL (Petermann & Petermann, 2006) verwendet. Er ist für Kinder und Jugendliche von 5-18 Jahren anwendbar. Abgefragt werden insgesamt 120 Items, davon 93 Problemebereiche, die auch im Elternfragebogen (CBCL 4-18) erfragt werden. Zusätzlich enthält er weitere 27 Fragen, die direkt auf die Schulsituation und das Lehrer-Schüler-Verhältnis gerichtet sind. Eine deutsche Normierung des TRF liegt noch nicht vor. Es werden daher die amerikanischen Normen verwendet, die sich in

mehreren von den Autoren referierten Studien und eigenen Erhebungen der deutschen Forschungsgruppe (Döpfner, Berner & Lehmkuhl, 1994) auch für den deutschen Raum als anwendbar gezeigt haben. Verwendet wurde der gesamte Fragebogen mit den adaptiven Funktionen und den acht beurteilungsübergreifenden Syndromen, die auch in der CBCL 4-18 abgefragt werden.

In die Lehrerversion des Fragebogens (FLeKA-HB) wurde eine deutsche Übersetzung des „School Situations Questionnaire“ (SSQ)“ von Barkley (1990), der Fragebogen **„Problemsituationen in der Schule“** (Übersetzung Überarbeitung von Rossbach, 2002, Anhang 10), integriert. Der „School Situations Questionnaire (SSQ)“ ist ein von Barkley (1987, 1990) entwickelter Fragebogen zur Erfassung und Beschreibung kritischer Situationen in der Schule. Der Fragebogen weist in der Originalversion eine angemessene Reliabilität als auch Validität auf (Altepeter & Breen, 1989). Für 16 schulische Situationen und Bereiche sollte von Lehrern eingeschätzt werden, ob sie als problematisch erlebt wurden („ja“ oder „nein“) und in welchem Ausmaß sie problematisch bzw. beanspruchend erlebt wurden. Die Intensität und die subjektiv erlebte Beanspruchung wurden jeweils auf einer neunstufigen Ratingskala mit den Polen „wenig“ und „äußerst“ beurteilt. Die einzuschätzenden Situationen sind: Frontalunterricht, Einzel-/ Stillarbeit, Klassengespräche, Turnhalle, Flure/ Treppenhäuser, Toiletten, Pause, Essen, Ausflüge, Aufführungen und Schul- und Nachhauseweg. Für den SSQ können mit der Zahl der Problemsituationen und der durchschnittlichen Problemintensität zwei Scores berechnet werden.

Neben den genannten Verfahren wurden, als weitere Daten, für die Schulnoten das letzte Schulzeugnis, für die Intelligenz-Vorbefunde vorliegende psychologische Testberichte und klinische Vorbefunde und, für die Diagnose Autismus, vorliegende klinische Vorbefunde von den Eltern als Kopie erbeten.

5.2.2 Qualitative Forschungsinstrumente

Im folgenden Abschnitt wird die Entwicklung der qualitativen Erhebungsinstrumente vorgestellt. Zur Erfassung der schulischen Situation der Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung, wurden mithilfe einer mehrdimensionalen Entwicklungsstrategie drei Leitfadeninterviews mit entsprechenden Leitfäden entwickelt:

- Interview-Leitfaden Schüler (ILF-Sch),
- Interview-Leitfaden Lehrer (ILF-Lehr) und
- Interview-Leitfaden Eltern (ILF-Elt).

Auf die Entwicklung der Leitfadeninterviews wird im Folgenden genauer eingegangen, da die Interviews Eigenentwicklungen für die vorliegende Studie sind. Zudem wird durch die Beschreibung einem Gütekriterium qualitativer Forschung, der Verfahrensdokumentation (nach Mayring, 2002) entsprochen. Einführende Informationen zu Arten, Entwicklung und Gestaltung von Leitfadeninterviews finden sich in u.a. Flick (2005), Helfferich (2005), Hopf (2007), Kruse (2009), Lamnek (2005) und in Mey und Mruck (2007). Reinders (2005) beschreibt das Vorgehen ausführlich mit dem Fokus auf Jugendliche.

Die Leitfadeninterviews dieser Studie orientieren sich an dem von Witzel (1989, 1996, 2000) vorgeschlagenen Verfahren des „problemorientierten Interviews“ (siehe auch: Flick, 2005; Lamnek, 2005; Mayring 2002).

Das problemzentrierte Interview kann als Mischform zwischen teilstandardisierten und sehr offenen, narrativen Interviews verortet werden (Hopf, 2007). Diese Interviewform wurde ausgewählt, da sie zum einen durch ihre Offenheit genügend Raum für situative und individuelle Veränderungen im narrativen Prozess bietet (was bei dem Klientel der Studie von Bedeutung sein kann; vgl. Abschnitt 1.6) und zum anderen konkrete Fragetechniken mit einem auf theoretischen Annahmen beruhenden Leitfaden verbindet. Witzel (1989, 2000) nennt als Grundpositionen des problemzentrierten Interviews: Problemorientierung (Orientierung an relevanten gesellschaftlichen Problemstellungen), Prozessorientierung (den gesamten Forschungsablauf betreffend) und Gegenstandsorientierung (Entwicklung der Methoden am Forschungsgegenstand und im Forschungsprozess).

Die Instrumente, die beim problemzentrierten Interview für die Datenerhebung verwendet werden, sind der Interviewleitfaden, das Postskriptum, ein Kurzfragebogen und die Aufzeichnung des Audiomaterials. Auf den Kurzfragebogen wurde bereits eingegangen: Er integriert sich in die beschriebenen Fragebögen FKA-HB, FEKA-HB und FLeKA-HB. Das Postskriptum wird in Abschnitt 5.4 beschrieben. Das problemzentrierte Interview ist aus mehreren Schritten und Teilen aufgebaut. Witzel (2000) unterscheidet grundlegend erzählungsgenerierende Kommunikationsstrategien und verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien. Zu den erzählungsgenerierenden Kommunikationsstrategien zählt er die thematisch öffnende Eingangsfrage (oder Eingangsfragen), Detaillierung fördernde Nachfragen, die Anregung von konkreten Erfahrungsbeispielen und Ad-hoc-Fragen aus dem Leitfaden. Verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien werden als spezifische Sondierungsfragen verstanden, die Zurückspiegeln (zusammenfassen, interpretieren), Verständnisfragen und vorsichtige Konfrontation (Hinweisen auf Widersprüche u.ä.) enthalten. Für weitere Informationen zum problemzentrierten Interview siehe Witzel (1989, 1996, 2000), Flick (2005), Lamnek (2005) und Mayring (2002).

Anregungen zur Gestaltung wurden auch Kurz, Stockhammer, Fuchs und Meinhard (2007) sowie Reinders (2005) entnommen.

Die Interviewleitfäden wurden inhaltlich in einem vierstufigen Entwicklungsprozess erarbeitet. Da in der Literatur nur wenige (dem Autor bekannte) Hinweise zur Gestaltung und Erarbeitung von Interviewleitfäden vorliegen (z.B. die von Kruse, 2009 und Helfferich, 2005, vorgestellte SPSS- und S²PS²-Methoden, die jedoch aufgrund eines fehlenden Forschungsteams nicht realisiert werden konnten), wurde eine eigene Leitfadenentwicklungsstrategie angewendet.

Die Leitfadenentwicklung berücksichtigte insbesondere vier Schritte, die im Folgenden vorgestellt werden:

1. Konstruktion von thematischen Blöcken und Einzelthemen aus Ergebnissen von Studien zur schulischen Situation von Schülern mit ASS und Schülern mit hoher Begabung (vgl. Abschnitte 1.8, 2.4 und 3.2.2)
2. Entnahme und Umformulierung von fragestellungsrelevanten Items und Fragen aus vorliegenden Interviews anderer Studien, sowie Integration der Items und Fragen in thematische Blöcke
3. inhaltsanalytisch-qualitative Analyse von deutschsprachigen Berichten von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung (auch retrospektiv von erwachsenen Betroffenen und von Eltern und Lehrern), die einen Bezug zur schulischen Situation und Biographie herstellen, Integration der Themen in thematische Blöcke und als Einzelthemen
4. Reduktion, Strukturierung und Reorganisation der entstandenen Item- und Fragesammlung

In einem ersten Schritt wurden grobe thematische Blöcke und Einzelthemen bestimmt, die in dem Interview abgebildet werden sollten. Diese Blöcke und Themen wurden nach der Befundlage der in Abschnitt 1.8.3 referierten Studien und aus Studien, in denen bereits Codesysteme und Themenkataloge erarbeitet worden waren, ausgewählt. Besonders berücksichtigt wurden wegen ihrer methodischen Nähe zu dieser Studie die Ergebnisse der Studie von Humphrey und Lewis (2008a). Die gesichteten Studien ergaben eine erste Gliederung in thematische Bereiche und Unterthemen:

- Interview-Leitfaden Schüler (ILF-Sch; Anhang D2.1):
Eingangsfrage, allgemeine schulische Situation, Fächer, Inhalte und Leistungen, Unterricht, und Lernen, Soziale Beziehungen, Diagnose ASS, Hochbegabung, Ratschläge
- Interview-Leitfaden Lehrer (ILF-Lehr; Anhang D2.2):
Eingangsfrage, allgemeine schulische Situation, Unterricht, Didaktik, Leistungen und Lernen, Soziale Beziehungen, Diagnose ASS, Hochbegabung, Organisation und Kooperation, Ratschläge
- Interview-Leitfaden Eltern (ILF-Elt; Anhang D2.3):

Eingangsfrage, Schulbiographie, allgemeine schulische Situation, Unterricht, Leistungen und Lernen, Soziale Beziehungen, Diagnose ASS, Hochbegabung, Kooperation, Ratschläge (Interviewleitfäden finden sich in Anhang D2)

Die Leitfadeninterviews orientieren sich in einem zweiten Schritt an fragestellungsrelevanten Themen bereits vorliegender Interviews, die mit Menschen mit ASS geführt wurden. Aus vorliegenden Interviewleitfäden anderer Studien wurden Frage- Items auf ihren Bezug zur Fragestellung der vorliegenden Studie geprüft, überarbeitet und in die bereits bestehenden Themenblöcke eingefügt. Die Studien und Quellen, die jeweils insbesondere berücksichtigt wurden, werden in Tabelle 21 wiedergegeben.

Tab. 21: Verwendete Quellen für die Konstruktion der Leitfadeninterviews

Probandengruppe	Name des Verfahrens	Quellen, an denen Interview orientiert ist/aus denen Items und Fragen entnommen wurden
Schüler	Interview-Leitfaden Schüler (ILF-Sch)	Hippler (2003) Hippler, Viehhauser, Mühlberger, Klipcera & Happé (o.J.) Gomolla (2002) Carrington & Graham (2001) Connor (2001) Winter-Messiers (2007) Cesaroni & Garber (1991) Autismus Mittelfranken e.V. (2009)
Eltern	Interview-Leitfaden Lehrer (ILF-Lehr)	Carrington & Graham (2001) Stoner, Jones Bock, Thompson, Angell, Heyl & Crowley (2005) Linne (2007) Nurmse (2006) Items 88- 93 aus ADI-R (Bölte, Rühl, Schmötzer & Poustka, 2006)
Lehrer	Interview-Leitfaden Eltern (ILF-Elt)	Reicher, Wiesenhofer & Schein (2006) McGregor & Campbell (2001) Mavropoulou & Padeliadu (2000)

In einem dritten Schritt wurden deutschsprachige biographische Texte zur schulischen Situation von Menschen mit ASS (u.a. Blinkensdorfer, 2004; Hausotter, 2009; Preißmann, 2005, 2006, 2007a, 2007b; Schuster, 2006) und von Menschen mit einer Hochbegabung (Fleiß, 2009) qualitativ analysiert und in die bestehenden Interviewleitfäden eingearbeitet. Für die Eltern- und Lehrerversionen der Interviewleitfäden wurden ebenfalls Texte (u.a. Fleiß, 2009; Hausotter, 2009) einbezogen. Dies war insbesondere angebracht, da die in Abschnitt 1.8.3 referierten Studien meist den anglo-amerikanischen Sprachraum und die damit zusammenhängenden kulturellen und schulischen Systeme abbilden und Ergebnisse daher nicht ohne weiteres auf die Situation in Deutschland übertragbar scheinen.

Mit Hilfe des Programms MAXQDA (VERBI Software Consult Sozialforschung GmbH Germany; vgl. Kuckartz, 2005) wurden die elektronisch als Datei vorliegenden Texte analysiert. Aus den in Printversion vorliegenden Texten (u.a. Fleiß, 2009) wurden in einer groben Inhaltsanalyse (die methodisch in die Nähe der von Mayring, 2008, im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse beschriebenen inhaltlichen Strukturierung gesehen werden kann) Themen extrahiert, die in der schulischen Situation aus den verschiedenen Perspektiven genannt und von den Autoren als relevant eingestuft wurden. Diese Themen wurden dann in die durch Schritt zwei entstandenen thematischen Blöcke und Einzelthemen integriert.

Die so entstandene, thematisch gegliederte, umfangreiche Item-, Frage- und Themenzusammenstellung wurde in einem vierten Schritt reduziert, thematisch geordnet und nach Themenblöcken strukturiert. Bei der Gestaltung des Leitfadens wurde sich an dem Vorschlag von Kruse (2009) orientiert. Dabei werden neben den Leitfragen oder Erzählstimuli auch inhaltliche Aspekte, Aufrechterhaltungsfragen und Nachfragen in den Leitfaden integriert. Diese Leitfadenelemente können im Interviewverlauf dann flexibel als erzähl- und verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien im Sinne Witzels (2000) verwendet werden.

Die durch mehrfache Überarbeitung entstandenen Leitfadeninterviews wurden daraufhin einem Pretest unterzogen, um die Anwendbarkeit der Leitfäden zu prüfen. Die Leitfadeninterviews für Schüler und Eltern (ILF-Sch, ILF-El) wurden mit zwei Klienten einer Autismus-Ambulanz und ihren Eltern in einem Interview-Pretest erprobt und überarbeitet. Dabei war neben dem Inhalt insbesondere die Gestaltung der Interviewsituation von Bedeutung.

Nach den ersten zwei für die Studie durchgeführten Interviews der Studie wurden die Leitfäden nochmals überarbeitet und in der vorliegenden Form verwendet (die mit der Vorversion geführten Interviews wurden wegen der nur geringfügigen Veränderungen in die Studie eingeschlossen).

Die Lehrerversion des Leitfadens (ILF-Lehr) wurde von drei an verschiedenen Schulen arbeitenden Sonderpädagogen, die unterrichtliche Erfahrungen im Umgang mit Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen hatten, diskutiert, reflektiert und entsprechend erweitert und modifiziert. Auch die Lehrerversion wurde nach den ersten zwei Interviews der Studie nochmals überarbeitet in der nun vorliegenden Form verwendet (die mit der Vorversion geführten Interviews wurden auch hier wegen der nur geringfügigen Veränderungen in die Studie eingeschlossen). Die Interviewleitfäden sind in Anhang D2 dargestellt.

Bei der Gestaltung der Interviewsituation wurde sich neben Witzel (2000) auch an Reinders (2005) orientiert, der den Verlauf von Leitfadeninterviews mit Jugendlichen in fünf Phasen einteilt:

Einstiegsphase (Begrüßung, Informationen u.a.), Warm-Up-Phase (Themen- und Interaktionseinführung), Hauptphase I (Sondierungsfragen aus dem Leitfaden), Hauptphase II (Ad-Hoc-Fragen, noch nicht erwähnte Fragekomplexe aus dem Leitfaden) und Ausklangsphase (Beenden). Bei Witzel (2000) werden die Phasen grob in Einleitung, allgemeine Sondierung und spezifische Sondierung unterschieden (vgl. auch Lamnek 2005).

Dem Beginn des Interviews wird in der vorliegenden Studie eine Erklärung der Studieninhalte, der Schweigepflicht des Interviewers, der Anonymitätszusicherung, der Aufnahmetechnik und der Abbruchmöglichkeit vorangeschaltet (Einstiegsphase). Witzel (2000) legt einen zentralen Fokus auf den Beginn des Interviews. Eine vorformulierte Eingangsfrage ist demnach ein Mittel der Zentrierung des Gesprächs auf das zu untersuchende Problem. Die Frage soll nach Witzel (2000, Abs. 14) so offen formuliert sein, dass sie für den Interviewten „wie eine leere Seite wirkt, die er in eigenen Worten und mit den ihm eigenen Gestaltungsmitteln füllen kann.“ (Witzel, 2000, Abs. 14) In dieser Studie wird sich eher an der von Witzel (2000) vorgeschlagenen Einleitungsfrage orientiert als an der Warm-Up-Phase Reinders (2005). Der Beginn der Leitfadeninterviews ist dabei bewusst offen gestaltet. Wenn Probleme mit der Offenheit auftreten, werden Hilfen angeboten.

Den Probanden wird, nachdem die Eingangsfrage gestellt wurde und ggf. Hilfen gegeben wurden, die Möglichkeit gegeben, sich möglichst lange frei zu äußern. Im Verlauf des Interviews (Hauptphase I) wird mit Hilfe der von Witzel (2000) beschriebenen erzählungsgenerierenden Kommunikationsstrategien der Erzählfluss stimuliert. Sukzessive werden im Interview durch verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien die Themen des Leitfadens vertieft. Falls nicht von den Probanden selbst berichtet, werden Themen durch Ad-hoc-Fragen eingebracht und dann weiter vertieft (v.a. in Hauptphase II). Im weiteren Interviewverlauf werden als verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien die von Witzel (2000) beschriebenen spezifischen Sondierungen eingesetzt. Zu erwarten ist bei einigen der (v.a. jüngeren) Schüler eine stärkere Strukturierung und Lenkung als bei den jugendlichen und erwachsenen Probanden und als bei den Eltern und Lehrern (vgl. Reinders, 2005). Grundlagen zur Interviewdurchführung, die in der Interviewsituation Berücksichtigung finden, lassen sich in Helfferich (2005), Hermanns (2007), Hopf (2007), Kruse (2009), Mappes und Zerzer (2007), Mey und Mruck (2007), Reinders (2005) und in Witzel (2000) nachlesen. Die konkreten Durchführungsbedingungen der Untersuchungs- und Interviewsituation werden in Abschnitt 5.4 beschrieben.

5.3 Stichprobenkonstruktion

5.3.1 Inklusionskriterien

Zur Darstellung der Operationalisierung der Untersuchungsstichprobe werden im Folgenden Abschnitt die Inklusionskriterien zur Aufnahme in die Studie dargestellt. Es wurden ausschließlich Probanden der Altersgruppen von 10;00 bis 18;11 Jahren berücksichtigt, da damit zum einen ein breiter schulischer Entwicklungsabschnitt von der Grundschule (Klasse 4) bis zur Sekundarstufe II und Ausbildung abgedeckt wird. Zum anderen kann angenommen werden, dass Probanden erst in der späteren Kindheit und Jugendphase in der Lage sind, sich reflektierend über ihre schulische Situation zu äußern. Außerdem können Schüler und Eltern zu einem späteren Zeitpunkt der Schulbiographie ihrer Kinder bereits über einen längeren schulischen Entwicklungszeitraum berichten und reflektieren (vgl. Reinders, 2005). Besonderer Wert wurde auf ein in Kopie vorliegendes klinisches Diagnoseschreiben einer ASS gelegt, da dies in anderen Studien als Kritikpunkt diskutiert wurde (z.B. bei Brewin, Renwick & Schormans, 2008).

Für die Teilnahme an der Studie mussten die Probanden folgende Inklusionskriterien erfüllen:

1. Es muss eine schriftliche klinische Diagnose einer Autismus-Spektrum-Störung vorliegen (psychiatrisches oder klinisch-psychologisches Gutachten).
2. Die Probanden müssen zwischen 10;00 und 18;11 Jahre alt sein.
3. Die Probanden müssen zum Untersuchungszeitpunkt noch eine Schule besuchen oder der Schulpflicht unterliegen (ggf. auch Berufsschule, abschließende Prüfungsphase oder Beurlaubung/Ausschluss vom Unterricht).
4. Die Probanden müssen sich verbalsprachlich mitteilen können. Die Nutzung der Methode der „gestützten Kommunikation“ (z.B. Biermann, 2000) gilt als Exklusionskriterium.
5. Die Probanden und ihre Eltern müssen ihr schriftliches Einverständnis für die Untersuchungen und das Interview geben.
6. Es muss ein testpsychologisches Intelligenzgutachten vorliegen, das schriftlich Auskunft über das angewendete Verfahren und mindestens über den erreichten Gesamtwert gibt (oder eine gleichwertige standardisierte Intelligenzdiagnostik im Rahmen einer klinischen oder anderen psychologischen Diagnostik).
7. In einer standardisierten Intelligenzdiagnostik muss in einer Subskala eines mehrdimensionalen Intelligenztests oder im Gesamtwert ein marginal weit überdurchschnittliches Ergebnis vorliegen ($IQ \geq 127$, $PR \geq 96$, $T \geq 68$; 4% Kriterium).
8. In einer standardisierten Intelligenzdiagnostik (vgl. Abschnitt 2.2) muss ein Intelligenzwert von mindestens $PR \geq 80$ ($IQ \geq 113$; $T \geq 58$) festgestellt worden sein (20% Kriterium).

9. Wenn 8. zutrifft, 7. aber nicht zutrifft, muss insgesamt mindestens ein Intelligenzwert von $IQ \geq 121$ ($PR \geq 92$; $T \geq 64$) erreicht werden (8% Kriterium).

Diese Operationalisierung spiegelt auch das Verständnis von „hoher Begabung“ in dieser Studie wieder (vgl. Abschnitt 2.1.1).

Daneben sollen die Probanden wenn möglich folgende Kriterien erfüllen (fakultative Kriterien):

1. Falls möglich, sollten die Klassenlehrer der Probanden bereit sein, Fragebögen auszufüllen.
2. Falls möglich, sollten die Klassenlehrer der Probanden bereit sein, ein Leitfadeninterview zu führen.

Zur Legitimation eines IQ-basierten mehrstufigen Vorgehens sei z.B. auf Schick (2007) oder die Rekrutierungsstrategie der Marburger Hochbegabtenstudie (Rost, 2000) hingewiesen, in der eine ähnlich mehrstufige Strategie verfolgt wurde. Bei der Marburger Hochbegabtenstudie (Rost, 2000) lag der Mindestwert für die Begabungsstichprobe „West“, ermittelt als komponentenanalytisches „g“, bei $IQ \geq 122$ ($PR \geq 93$; $T \geq 65$). Foley Nicpon, Doobay und Assouline (2010) legen für ihre Studie zu Autismus und Hochbegabung („intellectually gifted“) einen Grenzwert von $IQ \geq 120$ im Gesamtwert oder in Subskalen zugrunde.

Die mehrdimensionalen Möglichkeiten, in die Stichprobe aufgenommen zu werden, sind v.a. durch die heterogenen kognitiven Leistungen vieler Menschen mit ASS in Intelligenztests zu begründen (vgl. Abschnitt 1.6.3). Insgesamt ist mit den vorgestellten Inklusionskriterien sichergestellt, dass alle Probanden als mindestens marginal überdurchschnittlich und in einigen Bereichen als marginal weit überdurchschnittlich intellektuell begabt gesehen werden können oder insgesamt ein $IQ \geq 121$ nachgewiesen wurde (8 % Kriterium).

Sollte sich bei der studieninternen Intelligenzdiagnostik (CFT 20-R, Weiß, 2006a; 1. Teil) ein geringerer Wert als der Eingangswert ergeben (IQ im CFT 20-R ≤ 113), wird der berichtete Wert eines mehrdimensionalen Intelligenztestverfahrens mit Jacobs und Petermann (2007) als valider vorausgesetzt und der Proband verbleibt in der Stichprobe. In der Beschreibung der Stichprobe des Ergebnisteils (Abschnitt 6.1) werden die entsprechenden Intelligenzwerte differenziert angegeben.

5.3.2 Rekrutierung der Stichprobe

Da es sich bei der Zielgruppe der Schüler mit ASS und hoher intellektueller Begabung um eine relativ kleine Population handelt (vgl. Abschnitte 1.2 und 3.1), wurde in dieser Studie eine mehrstufige Rekrutierungsstrategie verfolgt.

Methoden der zufälligen Stichprobenziehung (Atteslander, 2006; Bortz & Döring, 2006; Hussy, Schreier & Echterhoff, 2010; Schnell, Hill & Esser, 2005) sind bei der zu untersuchenden

Population und in dieser Studie aufgrund der relativen Seltenheit nicht möglich. Zudem ist aufgrund der überwiegend qualitativen Anteile in der Anlage der Studie eine Zufallsstichprobe nicht intendiert gewesen und wird im qualitativen Paradigma nicht als zwingend notwendig gesehen (Lamnek, 2005; vgl. zu qualitativen Samplingstrategien zusammenfassend Merkens, 2000; Meyer & Reutterer, 2007; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008 und Schreier, 2007).

Die in dieser Studie verfolgte Samplingsstrategie kann als absichtsvolle oder bewusste Stichprobenziehung bezeichnet werden, die sich z.T. eines qualitativen Stichprobenplans bedient (Schreier, 2007). Wichtigstes Aufnahmekriterium war dabei die Erfüllung der in Abschnitt 5.3.1 formulierten Inklusionskriterien. Im Samplingprozess wurde zum einen die Gesamtheit der sich zu der Teilnahme an der Studie bereit erklärenden Probanden fokussiert. Zweitens wurde im Verlauf der Studie bei verschiedenen Auswahlentscheidungen auf minimale und maximale Kontrastierungen zurückgegriffen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 177). Es wurde, dem Grundsatz maximaler Kontrastierungen folgend (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 177), darauf geachtet, dass aus den verschiedenen Schularten jeweils mindestens ein Proband teilnimmt. Auch Probanden, die aufgrund von spezifischen Problemen trotz Schulpflicht keine Schule besuchen, sollten eingeschlossen werden. Die Hauptschule wurde aufgenommen, da durch das Underachievement-Risiko der Zielgruppe (vgl. Abschnitt 1.8.3) auch diese Schulform in Betracht kommen könnte. Zudem sollten jeweils alle Perspektiven (Schüler, Eltern, Lehrer) abgebildet werden. Für den geplanten Stichprobenplan erfolgte eine Orientierung an Schreier (2007; vgl. Tabelle 22). Es wurde versucht, für jedes der in Tabelle 22 angegebenen Felder mindestens einen Probanden zur rekrutieren.

Tab. 22: Qualitativer Stichprobenplan

	Grund- schule	Haupt- schule	Real- schule	Gym- nasium	Beruf- schule	Sonder- schule	z.Z. keine Schule
Eltern							
Lehrer							
Schüler							

Dem Grundsatz minimaler Kontrastierungen folgend (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008, S. 177) wurde versucht, für das Gymnasium mehr Probanden zu finden als für die anderen Schularten, da angenommen wird, dass sich in dieser Schulform aufgrund der hohen intellektuellen Leistung der Probanden mehr Probanden in der Beschulung befinden (Bölte, Wörner & Poustka, 2005; Eaves & Ho, 1997).

Zur Rekrutierung der Stichprobe wurden verschiedene Instrumente in einem mehrstufigen Verfahren kombiniert:

- Aufbau einer Internetseite mit Diskussionsforum
- Einträge in einschlägigen Internetforen
- die Veröffentlichung eines Artikels (Knorr, 2007a)
- E-Mails an insgesamt 219 Einrichtungen bundesweit (wiederholt)

Ab Januar 2007 wurde eine studieneigene Internetseite aufgebaut, die Informationen zu den Themen „Autismus und Hochbegabung“ enthält und der ein Diskussionsforum angeschlossen ist (www.autismus-hochbegabung.de). Die Internetseite wurde sukzessive inhaltlich ergänzt und ausgebaut. Im Februar 2007 wurde in insgesamt acht Internetforen (v.a. Selbsthilfeforen von Eltern und Betroffenen zu den Themen „Autismus“, „Asperger-Syndrom“ und „Hochbegabung“) Aufrufe zur Teilnahme an der Studie gepostet. Foren wurden gewählt, da angenommen wurde, dass v.a. Eltern sich über dieses Medium austauschen. Bei den acht Internet-Foren handelte es sich um fünf Foren zum Thema ASS und drei Foren, die sich mit Hochbegabung befassten (vgl. zur internetbasierten Stichprobenziehung u.a. Hauptmanns & Lander, 2003; Hussy, Schreier & Echterhoff, 2010).

Im Oktober 2007 wurde in der deutschsprachigen Zeitschrift „autismus“ des Bundesverbandes „Autismus Deutschland e.V.“, die in einer Auflage von 6000 Exemplaren erschien, ein Artikel zum Thema „Autismus und Hochbegabung“ und zu der geplanten Studie veröffentlicht, der zur Teilnahme an der Studie aufrief (Knorr, 2007a; Anhang C2).

Im November 2007 wurden als letzter Schritt insgesamt 219 Einrichtungen und Organisationen in Deutschland per E-Mail angeschrieben, die sich mit der Betreuung, Beratung, Förderung, Therapie oder Schulung von Menschen mit Autismus oder von Menschen mit Hochbegabung befassen (z.B. Autismus-Ambulanzen, Autismus-Beratungsstellen, Regional- und Elternverbände Autismus, Elternverbände Hochbegabung, Beratungsstellen für Hochbegabte, diagnostizierende psychologische Beratungsstellen u.a.; Schreiben siehe Anhang C1). Die E-Mail wurde im Januar 2008 als Wiederholungssendung (Bortz & Döring, 2006) erneut an die 219 Einrichtungen versendet. Neben diesen Rekrutierungsmaßnahmen wurden in der Autismusambulanz, in der der Autor der Studie zum Zeitpunkt der Rekrutierung arbeitete, direkt potentielle Probanden bzw. deren Eltern angesprochen.

Durch das mehrdimensionale Vorgehen wurden die Probanden über mehrere Medien angesprochen, was die Varianz der teilnehmenden Familien erhöhen könnte. Da für die Probandenrekrutierung auch Klienten der Ambulanz, in der der Autor arbeitete, und ihre Eltern direkt angesprochen

wurden, sind in der Stichprobe auch Familien vertreten, die sich voraussichtlich nicht selbst für die Studie gemeldet hätten.

Auf die beschriebene Weise konnten in einem ersten Schritt insgesamt 46 potentiell an einer Teilnahme interessierte Probanden bzw. deren Eltern gewonnen werden. 37 der an der Teilnahme interessierte Probanden bzw. deren Eltern (n=5 in der Autismus-Ambulanz; n=32 durch andere Maßnahmen) hielten über die ersten Kommunikation hin Kontakt oder wurden in das weitere Auswahlprozedere aufgenommen (Dropouts u.a. durch Nichterfüllen der Inklusionskriterien, Kommunikationsabbruch, Angaben von schulischen Problemen).

Im Verlauf der Untersuchungsplanung schieden weitere 12 potentielle Teilnehmerfamilien wieder aus. Als Gründe für das Ausscheiden wurden u.a. angegeben: Krankheit der Mutter, zu großer Aufwand, akute Krise des Schülers und Bedenken zur Einbeziehung der Lehrer. In einem Fall wurde die klinische Diagnose einer ASS zurückgezogen. Der Schüler schied daher ebenfalls aus der Stichprobe aus. Bei drei der potentiellen Probanden konnte nach anfänglicher Angabe einer Hochbegabung kein testdiagnostisches Gutachten vorgelegt werden (bzw. die dort angegebenen Werte entsprachen nicht den Inklusionskriterien). Vier potentielle Probandenfamilien schieden ohne Angaben von Gründen aus, indem die Kommunikation eingestellt wurde. So verblieben 25 potentielle Teilnehmerfamilien für die Studie.

Von den 25 Teilnehmern wurden nochmals zwei durch nachträglich nicht erfüllte Inklusionskriterien (Diagnose-ASS-Kriterium, IQ-Kriterium) ausgeschlossen, sodass die Stichprobe letztlich auf 67 Probanden (23 Schüler, 22 Eltern und 22 Lehrer) beziffert werden kann. Tabelle 23 gibt eine Übersicht über die Stichprobenentwicklung und Datenerhebung.

Tab. 23: Übersicht über die Stichprobenentwicklung und Datenerhebung

Rekrutierung					
Rekrutierungsstrategie	219 zweifach angeschriebene Einrichtungen und Personen (zusätzlich: Internetseite, Einträge in Internetforen, Veröffentlichung eines Artikels)				
Familien und Probanden, die einen Kontakt herstellten (per Mail, Telefon oder Brief)	46				
Familien und Probanden, die Kontakt herstellten und über die ersten Kontakte hinweg Interesse an der Studie geäußert und/oder Datenbogen zurücksandten	37 (32 Rückmeldung von Familien bundesweit, zzgl. 5 Familien direkt über Autismus-Ambulanz angesprochen)				
Dropouts (durch Absage, nicht mehr gemeldet, Diagnose nicht valide, keine Erfüllung der Inklusionskriterien)	12 (32,43%)				
In die Studie aufgenommene Probanden/Familien	25				
Datenerhebung					
Probanden	Schüler	Eltern	Lehrer	Andere	Gesamt
ausgefüllte Fragebogenbatterien (inkl. Testverfahren bei Schülern)	25	24	23	0	72

nicht in die Auswertung eingeschlossene Fragebogenbatterien *	2	2	1	0	5
durchgeführte Leitfaden Interviews	24	23	17	2 Erwachsene 2Schulbegleiter	68
durchgeführte, nicht in die Auswertung eingeschlossene Leitfaden-Interviews *	1	1	0	4	6
In die Auswertung eingeschlossene Fragebogenbatterien	23	22	22	0	67
In die Auswertung eingeschlossene Leitfaden-Interviews	23	22	17	0	62

* Dropouts durch nachträglich nicht erfüllte Inklusionskriterien (Diagnose ASS-Kriterium, IQ-Kriterium)

Nachdem die Probanden schriftlich eingewilligt hatten, wurden die Klassenlehrer und ggf. die Schulleitung kontaktiert, um die Klassenlehrer der Probanden zu einer Studienteilnahme zu bewegen. Von den 25 Lehrern konnten 23 gewonnen werden, eine Fragebogenbatterie auszufüllen. 22 Lehrer-Fragebogenbatterien konnten in die Auswertung aufgenommen werden (ein Lehrer wurde durch nachträglich nicht erfüllte Inklusionskriterien des Schülers ausgeschlossen). Von den 22 Lehrern nahmen 17 an einem Leitfadeninterview teil. Als Gründe für die Nichtteilnahme am Interview wurden v.a. berufliche und zielschüler-bezogene Überlastungen angegeben.

5.4 Beschreibung der Datenerhebung

5.4.1 Überlegungen zur Gestaltung der Untersuchungs- und Interviewsituation

In diesem Abschnitt werden konkrete Überlegungen zur Gestaltung der Untersuchungs- und Interviewsituation vorgestellt.

Für das Leitfadeninterview mit den Schülern mit ASS (ILF-Sch) wurde schon zu Beginn der Leitfadenkonstruktion überlegt, wie die Interviewsituation und die Fragen der Klientel gemäß gestaltet werden können. Aus anderen Studien (Carrington, Templeton & Papinczak, 2003; Connor, 2000; Hippler, 2003; Humphrey & Lewis, 2008a, 2008b; Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon & Sirota, 2001; Portway & Johnson, 2003) ist bekannt, dass auch Probanden mit ASS in Interviews differenziert über sich und ihre Situation Auskunft geben können, wenngleich das Urteil der Betroffenen selbst auch Verzerrungen unterliegen kann (Johnson, Filliter & Murphy, 2009). Foley Nicpon, Assouline, Amend und Schuler (2010) berichten für Schüler mit ASS und hoher intellektueller Begabung von signifikant positiveren Selbsteinschätzungen im Verhalten im Vergleich zu den Urteilen der Eltern und Lehrer. Humphrey und Lewis (2008a) berichten über offene und ehrliche Auskünfte in der Interviewsituation mit Schülern mit ASS. Carrington, Templeton und Papinczak (2003) weisen auf Verständnis- und Ausdrucksprobleme bei Leitfadeninterviews sowie auf einen hohen Bedarf an Hilfestellungen und genügend Redezeit hin.

Neben Grundlagen zur Interviewdurchführung, wie sie allgemein z.B. in Helfferich (2005), Hermanns (2007) und Hopf (2007) oder speziell für Kinder und Jugendliche in Delfos (2006, 2007), Grunert (2010), Grunert und Krüger (2006), Hunger (2004), Reinders (2005) und Mappes und Zerzer (2007) beschrieben werden, wurden auch Anregungen von Lewis, Newton und Vials (2008) und von Lewis (2002) zu Interviews mit Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in die Überlegungen zur Gestaltung der Interviewsituation aufgenommen.

Die Eltern wurden im Vorfeld der Untersuchung gefragt, ob und in welcher Weise die Probanden verbal kommunizieren können und ob sie die Fragen des Leitfadens verstehen und beantworten können (vgl. auch Carrington & Graham, 2001). Durch die relative Länge des Untersuchungskontakts war insbesondere bei jüngeren Probanden eine Ermüdung oder gar die Entwicklung einer Ablehnungshaltung zu erwarten. Es wurden daher auf mehreren Ebenen Maßnahmen integriert, die die Situation möglichst angenehm und wenig angst- und stressauslösend gestalten. Es wurde angeboten, den Kontakt auf zwei Termine zu verteilen.

Lewis, Newton und Vials (2008) und Lewis (2002) stellen Interviewhilfen bei Kindern und Schülern mit einer Lernbehinderung vor (bildliches Material, Visualisierungen u.a.), die auf die Untersuchungspopulation für diese Studie in modifizierter Form adaptiert wurden. Zudem wurde auf einige der im Abschnitt 1.7 vorgestellten Methoden aus der Förderung von Menschen mit ASS zurückgegriffen (Strukturierungshilfen nach TEACCH, Comic Strips, Skalen, Tokensystem) und in die Untersuchungs- und Interviewsituation integriert.

Im Einzelnen wurden für die Interview- und Untersuchungssituation der Schüler mit ASS folgende Grundsätze beachtet:

- Untersuchungssituation in der Häuslichkeit
- Einwilligung der Kinder und Jugendliche und intensive Aufklärung über die Studie
- Angebote für Rückfragen und mehrmaliger Mailkontakt mit den Familien
- genaue vorherige Aufklärung über das geplante Vorgehen, die Aufzeichnungstechnik und einzelne Schritte bei dem Untersuchungstermin
- Belohnung/Entschädigung für die Teilnahme
- Visualisierung der Tätigkeiten des Untersuchungstermins mit einem Ablaufplan (Liste nach dem TEACCH-Ansatz, auf der Tätigkeiten abgehakt werden können; Häußler, 2005)
- Beginn mit klar strukturierter Situation (Testdurchführung CFT 20-R)
- Wechsel von Tätigkeiten (Test, Fragebögen, Interview, Fragebögen)
- Möglichkeit von spontanen Pausen (strukturiert mit Zeitmessgerät)
- bei Verunsicherung ggf. Pause, Themenwechsel oder kurzes Gespräch über Spezialthemen
- Einsatz von Comic-Strip-Conversations, Ziffern-Leisten und zeitlicher Visualisierungen (Time-Timer, Kurzzeitwecker), falls notwendig oder hilfreich

Abbildung 27 zeigt einige der für die Leitfadeninterviews und Termine verwendeten Hilfsmittel (Ablauflisten nach dem TEACCH-Ansatz: die Buchstaben und Ziffern unter 2. beschreiben die

Untertests des CFT-20R + ZF/ WT, Kleinbuchstaben beschreiben Fragebögen); Time-Timer; Skala, laminierte, abwischbare Situationskarte nach Comic-Strip-Conversations).

Ablaufplan

✕

1. Begrüßung ☐
2. Test A 1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4. ☐ B ☐ C ☐
3. Fragebögen a ☐ b ☐
4. Gespräch über Schule ☐ ____ Min.
5. Fragebögen c ☐ d ☐ e ☐
6. Gespräch mit Eltern / Mutter ☐
7. Ende / Belohnung ☐

Time- Timer

Comic- Strip- Conversations

Kurzzeitwecker

Skalen

Abb. 27: Materialien für den Interviewtermin

Der Ablauf der Untersuchungssituation an dem vereinbarten Untersuchungstermin wurde im Vorfeld klar strukturiert, damit er den Probanden zu Beginn des Besuchs dargestellt werden konnte. Der Ablauf der Untersuchungstermine wird in Tabelle 24 wiedergegeben, wobei individuell die Möglichkeit zu Veränderungen gegeben war. Eine weitere Planungsvariante sah einen geteilten Termin an zwei Terminen vor, die jedoch nicht verwendet werden musste.

Tab. 24: Ablauf der Untersuchungstermine

Termin in der Häuslichkeit: Schüler und Eltern (insges. ca. 4- 6 Stunden)		
Block I	Pause	Block II
1. Begrüßung und Vorstellung, Ablaufplanung (ca. 30 Min.)	zeitl. variable Pausen- gestaltung	4. Interview Jugendliche (ca. 1 Std.)
2. Test: CFT 20-R mit WT+ZE (ca. 45- 60 Min.)		5.a Interview Eltern (ca. 1 – 1½ Std.)
3. Fragebögen I (FKA-HB) (ca. 10- 15 Min.)		5.b Jugendliche: Fragebögen II (AV-S, SCHUL, YSR) (zeitgleich; ca. 20 Min.)
		6. Gespräch zu den Eltern- Fragebögen, ggf. weiter Absprachen und Verabschiedung (20- 40 Min.)
Interviewtermin mit Lehrer (ca. 1 - 1½ Std.) (i.d.R. telefonisch, bei örtlicher Nähe face-to-face)		

Das Elterninterview wurde i.d.R. am gleichen Termin wie das Schülerinterview angesetzt und durchgeführt, während die Schüler Fragebögen bearbeiten (Tabelle 24; Punkt 5). Die Lehrerinterviews wurden zu einem späteren Zeitpunkt i.d.R. als Telefoninterviews geplant.

5.4.2 Interview- und Testdurchführung

Im Folgenden werden das konkrete Vorgehen und der Eindruck des Autors bei der Datenerhebung beschrieben. Der Eindruck des Interviewers (Autor der vorliegenden Studie) wurde direkt nach den face-to-face Interviews und den Telefoninterviews in einem Postskriptum bzw. Protokoll festgehalten (vgl. Witzel, 2000; Anhang E2) und für diesen Abschnitt als Grundlage verwendet. Die Protokolle enthalten Informationen zu Umgebungsbedingungen, zu Ort und Dauer des Interviews, zum allgemeinen Eindruck des Interviewers zu der Atmosphäre des Interviews und zum Interviewverlauf, zu verwendeten Hilfsmitteln und zu evtl. Besonderheiten oder Störungen im Verlauf. Zudem können in den Protokollen weitere Angaben und Bemerkungen zur Untersuchungssituation festgehalten werden.

Alle Interviews mit den Schülern wurden in einer face-to-face Situation durchgeführt. Von den 22 Elterninterviews wurden 20 face-to-face realisiert und zwei über Telefon geführt. Von den 17 Lehrerinterviews wurden zwei face-to-face realisiert. Die restlichen 15 wurden über Telefon geführt und aufgezeichnet. Die Termine für die Interview- und Testdurchführung mit den Schülern und Familien verteilten sich aufgrund von organisatorischen Gegebenheiten und der z.T. weiten Fahrwege über den Zeitraum von ca. einem Jahr. Die Interviewtermine mit Schülern und Eltern wurden zwischen März 2008 und April 2009 i.d.R. in der Häuslichkeit der Probanden durchgeführt (größtenteils im Sommer/Herbst 2008). Die Lehrerinterviews wurden jeweils zeitlich versetzt, i.d.R. über Telefon durchgeführt (zwei Lehrerinterviews wurden face-to-face realisiert). Sie erstreckten sich von Mai 2008 bis in den Juni 2009. Es wurde darauf geachtet, dass zwischen den Familienterminen (Schüler, Eltern) und den Lehrerinterviews möglichst wenig Zeit lag. Den partizipierenden Familien wurde drei bis vier Wochen vor dem geplanten Termin die Fragebogenbatterie für Eltern zugesendet (siehe Abschnitt 5.2.1), damit genügend Zeit zur Beantwortung der Fragen bestand. Zudem konnten so evtl. Fragen und Unklarheiten am Erhebungstermin geklärt werden. Die Eltern wurden in einem erklärenden Anschreiben zudem gebeten, ein aktuelles Zeugnis und die noch fehlenden Diagnoseschreiben (Diagnoseschreiben ASS und IQ-Befund) in Kopie bereitzuhalten (dabei wurde die Möglichkeit eingeräumt, Passagen zu schwärzen).

Die Termine in der Häuslichkeit fanden jeweils am Vormittag entweder in den Ferien oder an einem Wochenende statt. Bei Ferien-Terminen wurde darauf geachtet, dass die Termine zu Beginn der Ferien lagen, damit die Eindrücke aus der Schule bei dem Schülerinterview noch aktuell sind. Bei zwei Probanden fand der Termin während der Schulzeit statt. Die o.g. Struktur der Termingestaltung (Tab. 24, S. 165) in der Häuslichkeit stellte sich als praktikabel heraus und wurde bei allen Probanden in vorgestellter Form beibehalten.

Von Nutzen erwies sich der am TEACCH-Ansatz (Häußler, 2005) orientierte visualisierte Ablaufplan des Besuchs (Abb. 27; Anhang E1), der zu Beginn besprochen und von den Schülern selbst nach jeder Aufgabe abgehakt wurde. Die Orientierungshilfe wurde von allen Probanden genutzt und schien vielfach Sicherheit zu vermitteln. Ebenso erwies sich der Beginn der Untersuchung mit einer strukturierten Testsituation als hilfreich, da auf diese Weise eine soziale Überforderung zu Beginn des Kontakts vermieden werden und bis zum Beginn des Interviews bereits eine Vertrauensbasis geschaffen werden konnte. Die Untersuchungs- und Interviewsituation mit den Schülern wurde ohne das Beisein der Eltern in einem separaten Raum (meist das Wohn- oder Kinderzimmer) durchgeführt. Dabei wurde auf eine ungestörte Atmosphäre geachtet. Bei mehreren Terminen wurden spontane Pausen eingelegt. Bei einem Termin musste der Zahlenfolgetest aufgrund von massiver Verunsicherung abgebrochen werden.

Die Interviews konnten mit allen Schülern wie geplant durchgeführt werden. Alle Interviews wurden durch den Autor der Studie selbst geführt und dabei digital aufgezeichnet. (Durch mehrjährige autismustherapeutische Erfahrungen und autismusspezifische Weiterbildungen ist der Autor mit den kommunikativen Besonderheiten der Klientel und mit autismusspezifischen Hilfestellungen vertraut. Darüber hinaus wurden zur Vorbereitung zwei drei- und fünftägige Workshops zu qualitativer Forschung und zu Interviewdurchführung besucht.) Je jünger die Probanden waren, desto mehr Strukturierung war in der Interviewsituation vonnöten (vgl. Reinders, 2005). Abschweifungen vom Thema, beispielsweise zu Spezialinteressen, wurden ggf. durch eine Rückführung mit Hilfe des Ablaufplans realisiert. Die Interviews mit den Schülern gestalteten sich in den meisten Fällen als produktiv und unproblematisch, wenngleich bei einigen Probanden eine stärkere Lenkung durch Fragen vonnöten war (vgl. Reinders, 2005). Die geplanten Hilfestellungen (Abb. 27, S. 165) kamen, bis auf den bei allen Interviews genutzten Ablaufplan (Anhang E1), in den Interviews nur selten zum Einsatz.

Es entstand bei allen Interviews der Eindruck einer vertrauensvollen und ehrlichen Gesprächs- und Aussagegestaltung. Die Schüler gaben sehr offen, jedoch in unterschiedlicher Intensität einen Einblick in ihre schulische Erlebnis- und Lebenswelt. Probleme zeigten sich z.T. bei der sehr offen

gestellten Eingangsfrage. Die Schüler verlangten vielfach nach konkretisierenden Fragen, die, wie im Interviewleitfaden vorbereitet, verwendet wurden (siehe Anhang D2.1). Bei mehreren Interviews zeigte sich in der Interviewsituation eine massive motorische Überaktivität (Hantieren mit Gegenständen, Herumrutschen, in einem Fall Herumlaufen), die den Interviewverlauf jedoch nicht störte. Einige Schüler benötigten im Interview eine Pause, die mit Hilfe eines Kurzzeitweckers oder eines Time-Timers strukturiert wurde. Insgesamt konnten in den Interviewsituationen die von Humphrey und Lewis (2008a, 2008b) berichteten, offenen und ehrlichen Auskünfte der Schüler mit ASS nach Eindruck des Autors für die vorliegende Studie bestätigt werden.

Die Elterninterviews wurden in Abwesenheit der Schüler in einem anderen Raum geführt. Beim Interviewer entstand bei allen Interviews der Eindruck einer vertrauensvollen und offenen Atmosphäre. Die Interviews wurden in der Mehrzahl der Fälle nur mit den Müttern geführt. In zwei Fällen waren Mutter und Vater in das Interview eingebunden. Die Eltern zeigten in der Interviewsituation meist ein hohes Mitteilungsbedürfnis. Die Elterninterviews richteten sich nach genanntem Schema (Reinders, 2005) und wurden, wie auch die Lehrerinterviews, offener geführt als die Interviews mit den Schülern.

Für die Lehrerinterviews wurde über die Eltern ein Kontakt mit den Klassenlehrern hergestellt und es wurde eine unterschriebene Schweigepflichtsentbindung der Eltern übersendet. Den Lehrern wurde die in Abschnitt 5.2.1 beschriebene Fragebogenbatterie mit einem erklärenden Anschreiben und einem frankierten Rückumschlag per Post übersendet. Zeitgleich wurden Interviewtermine vereinbart.

5.5 Datenanalyse

Im Folgenden werden Vorgehen und Verfahren der statistisch-quantitativen und der qualitativen Datenanalyse und Auswertung beschrieben. Der qualitativen Datenanalyse wird dabei ein größerer Raum eingeräumt.

5.5.1 Statistisch-quantitative Datenanalyse und Auswertung

Aufgrund der „Mixed-Method-Anlage“ der Studie und dem Fokus auf qualitative Daten werden in dieser Arbeit nur elementare statistische Analysen vorgenommen. Bei der Auswahl und Durchführung statistischer Verfahren wird sich u.a. auf Bortz (2005), Bortz und Döring (2006), Heller und Rosemann (1981), Leonhart (2008) und auf Zofel (2003) gestützt. Für die statistische Berechnung und Grafikerstellung wird zum einen das Programm SPSS (SPSS Inc.) in der Version

16.0 genutzt. Zum anderen werden für einige Grafiken die Programme BIAS für Windows (epsilon-Verlag) in der Version 9.02 und Microsoft-Excel (Office 2003) verwendet.

Statistische Analysen werden für die eingesetzten normierten und standardisierten Verfahren und für die verwendeten Fragebögen vorgenommen, aus denen quantitative Daten generiert werden können (vgl. Abschnitt 5.2.1). Für die meisten Daten werden deskriptiv-statistische Auswertungen durchgeführt, die die Daten über Tabellen darstellen und in Grafiken visualisieren. Dazu werden, neben absoluten Angaben und prozentualen Häufigkeiten, klassische Stichprobenkennwerte wie Mittelwerte, Median, Standardabweichungen und Ränge berechnet und z.T. in Grafiken dargestellt. Für eine bessere Lesbarkeit werden Prozentangaben z.T. auf volle Stellen gerundet oder mit einer Dezimalstelle dargestellt (gerechnet wird mit zwei Dezimalstellen).

Für die grafische Darstellung werden neben Balken- und Tortendiagrammen auch Box-Plots und Bar-Plots erstellt, bei denen der Mittelwert, die Standardabweichung und die Spannweite aufgetragen werden (nicht der Median und der Interquartilbereich). Bei Daten, die im Übergangsbereich von Ordinal- zu Intervallskala angesiedelt sind, wird z.T. ein Mittelwert berechnet (z.B. bei Schulnoten).

Bei Tests, die die Unterschiede zwischen den Stichproben (Schüler, Eltern, Lehrer) prüfen (z.B. t-Test), wird generell von einer Abhängigkeit der Stichproben ausgegangen, da die Werte in dieser Studie entweder gepaart vorliegen oder durch die Schülervariable miteinander in Beziehung stehen. Es werden in diesen Fällen daher immer Tests und Berechnungen für abhängige Stichproben verwendet. Als Signifikanzniveau (α) wird generell eine maximale Irrtumswahrscheinlichkeit von 5% ($p \leq 0,05$) festgelegt.

Bei den durch standardisierte und normierte Verfahren erhobenen Daten aus Fragebögen und Intelligenztest, die als T-Werte oder IQ-Werte vorliegen, wird auf Intervallskalenniveau gerechnet. Auf Normalverteilung wird aufgrund der kleinen Stichprobe mit dem Shapiro-Wilk-Test kontrolliert. Bei normalverteilten Daten werden für Signifikanzprüfungen parametrische Testverfahren eingesetzt (t-Test für eine Stichprobe, t-Test für abhängige Stichproben). In Ergebnissen werden t-Wert, Freiheitsgrade und Signifikanzniveau angegeben. Angegeben wird bei t-Tests für abhängige Stichproben zudem die Effektstärke (d) nach Cohen (Variante b nach Bortz & Döring, 2006, S. 605ff). Dabei wird zugrunde gelegt: $d=0,2$ - kleiner Effekt; $d=0,5$ - mittlerer Effekt; $d=0,8$ - großer Effekt (vgl. Bortz & Döring, 2006). Die Formel der Effektstärke (d) nach Cohen kann Bortz und Döring (2006) entnommen werden.

Bei der Auswertung der für die Studie entwickelten Fragebögen (vgl. Abschnitt 5.2.1) wird für die fünfstufige Ratingskalen auf Ordinalskalenniveau getestet. Es werden entsprechende nicht-parametrische Tests gerechnet (für Signifikanz: Wilcoxon-Test [Vorzeichenrangtest], da von verbundenen Stichproben ausgegangen wird; für Korrelationen: Rangreihen-Korrelation nach Spearman). Fehlende Werte werden testweise ausgeschlossen (in Grafiken listenweise).

Bei nominalskaliert vorliegenden Daten wird für Differenzen ein Rand-Homogenitätstest (auch: Marginalhomogenitätstest) gerechnet. Sind sowohl Ordinal- als auch Nominalskalenniveau annehmbar, werden vergleichend beide Verfahren gerechnet (Wilcoxon-Mann-Whitney-Test; Rand-Homogenitätstest). Bei Signifikanztests wird in einigen Fällen ein t-Test für eine Stichprobe gerechnet, wenn bei intervallskalierten Daten der Stichprobenmittelwert mit dem Populations- oder Testmittelwert verglichen werden soll. In diesen Fällen wird keine Effektstärke berechnet.

Zum Adjustieren der p-Werte bei mehrfacher Signifikanztestung wird zur Vermeidung einer α -Fehler-Kumulierung das Bonferroni-Holm-Verfahren verwendet (auf eine multivariate Varianzanalyse [MANOVA], wird aufgrund der konservativeren Testung durch das Bonferroni-Holm-Verfahren und der komplexen notwendigen TestVoraussetzungen verzichtet). Dabei werden in einem ersten Schritt alle ermittelten p-Werte aufsteigend der Größe nach geordnet. Als kleinste Signifikanzschranke wird für den niedrigsten p-Wert das festgelegte Signifikanzniveau ($p \leq 0,05$) geteilt durch die Anzahl der gerechneten Test verwendet. Die Signifikanzschranke für den nächst höheren p-Wert entspricht dem festgelegten Signifikanzniveau ($p \leq 0,05$), geteilt durch die Anzahl der Tests minus 1; für den nächsten p-Wert minus 2 usw. (vgl. Victor, Elsässer, Hommel & Blettner, 2010). Bei der Ergebnisdarstellung werden in Klammern die Anzahl der gerechneten Tests und die entsprechenden Werte vor der Korrektur angegeben, wodurch sich die Signifikanzschranken nachvollziehen lassen.

Signifikanzen werden immer beidseitig geprüft, da keine gerichteten Fragestellungen und Hypothesen vorliegen und eine eher explorative Datenanalyse vollzogen wird (Bortz & Döring, 2006). Zu den jeweils verwendeten Verfahren wird an geeigneter Stelle der Ergebnispräsentation berichtet.

5.5.2 Qualitative Datenanalyse

Im folgenden Abschnitt wird das Vorgehen der qualitativen Auswertung und Datenanalyse beschrieben. Dabei werden die methodologischen Grundlagen, auf denen das Vorgehen in dieser Studie fußt, sowie das konkrete Vorgehen bei der qualitativen Auswertung der Interviews und der offenen Fragen der verwendeten Fragebögen vorgestellt.

5.5.2.1 Grundlagen der qualitativen Auswertung

Im Kanon der qualitativen Auswertungsmethoden existiert eine Vielzahl an Auswertungsvarianten, die für unterschiedliche Forschungsfragestellungen geeignet und unterschiedlichen Traditionen verpflichtet sind (vgl. Flick, 2005; Lamnek, 2005). „Welche Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews im Rahmen einer Untersuchung gewählt werden, hängt von der Zielsetzung, den Fragestellungen und dem methodischen Ansatz ab - und nicht zuletzt davon, wie viel Zeit, Forschungsmittel und personelle Ressourcen zur Verfügung stehen.“ (Schmidt, 2007, S. 447)

So müssen die Auswertungsstrategien, die in einschlägigen Veröffentlichungen zur Einführung in die Methoden der qualitativen Sozialforschung referiert werden (z.B. Flick, 2005; Lamnek, 2005; Mayring, 2002; Kuckartz, 2005; Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008; Flick, Kardorff, Keupp, Rosenstiel & Wolff, 2005; Friebertshäuser & Prengel, 2003; Kruse, 2009) durch regelgeleitete Entscheidungen ausgewählt und an die Erfordernisse der jeweiligen Studie adaptiert werden (Flick, 2005; Witzel, 2000). Diese Anpassungen können folglich zu Modifizierungen und Erweiterungen der bestehenden Konzepte führen.

Detaillierte Beschreibungen verschiedener qualitativer Analysemethoden können in Einführungswerken rezipiert werden (siehe Literaturangaben in vorherigem Absatz). Die Auswertung der Leitfadeninterviews dieser Studie wird computerbasiert betrieben. Einführende Angaben zum Computereinsatz in der qualitativen Datenanalyse finden sich bei Kelle (2007a) und Kuckartz (2005, 2007).

Im Folgenden sollen die theoretischen Grundlagen, an denen sich bei der Auswertung dieser Studie orientiert wurde, vorgestellt werden. Dies sind die „zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse“ nach Mayring (2000, 2007, 2008) und der Ansatz des „klickbaren Inhaltsverzeichnisses“ (C-TOC-Clickable table of content) nach Hauptmann (2005).

Nach der Darstellung dieser Grundlagen wird das konkrete methodische Vorgehen der Datenanalyse und die aus den Grundlagen für diese Studie entwickelte „audiobasierte zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse“ vorgestellt.

Grundlage 1: Die zusammenfassende Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2000, 2007, 2008)

Eine erste Grundlage für die Auswertung bildet die „Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse“, die Mayring (2000, 2007, 2008) im Rahmen der Qualitativen Inhaltsanalyse beschreibt.

Der Grundgedanke des inhaltsanalytischen Arbeitens besteht bei der qualitativen Inhaltsanalyse in einem systematischen, regelgeleiteten analytischen Vorgehen. Die Auswertung folgt festgelegten Ablaufmodellen (Abb. 28 und 29), in denen die Auswertungsschritte detailliert beschrieben werden.

Die qualitative Inhaltsanalyse wird durch diese Explikation der Auswertungsschritte, so Mayring (2008), intersubjektiv nachvollziehbar.

Bei der qualitativen Inhaltsanalyse können Kategorien in deduktiver und/oder induktiver Weise gebildet werden. Wird ein induktiver Weg verfolgt, schlägt Mayring (2002, 2008) vor, anhand von 10% bis 50% des Materials induktiv Auswertungskategorien zu entwickeln (bis sich im Material keine neuen Kategorien mehr finden lassen; vgl. Abb. 29), diese ausdifferenzieren und zu verändern, bis ein Codesystem entsteht, das dann zum endgültigen Durchgang des Materials genutzt wird.

Das beschriebene Vorgehen induktiver Kategoriebildung kann nach Mayring einem Ablaufmodell beschrieben werden (Abb. 28).

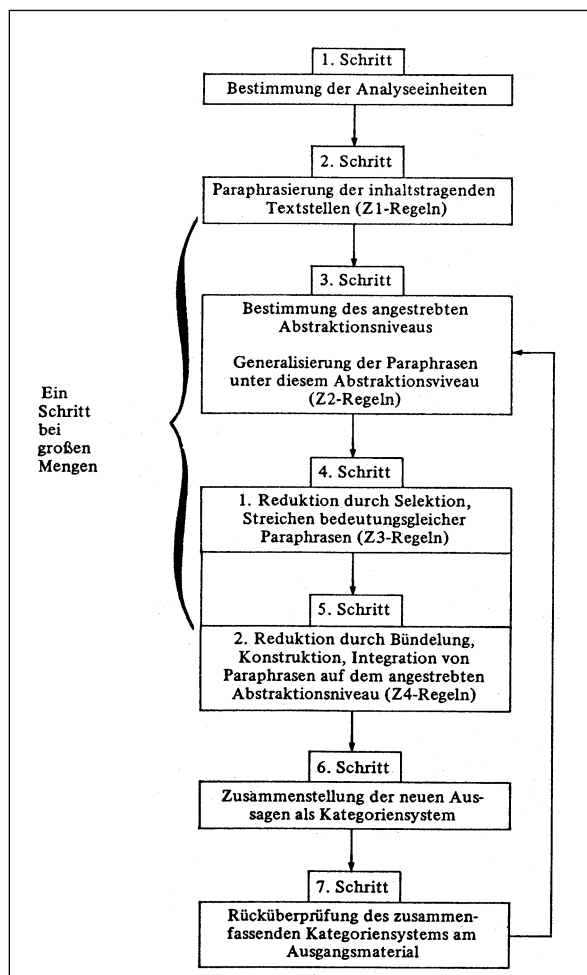


Abb. 28: Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse; aus Mayring (2008, S. 60)

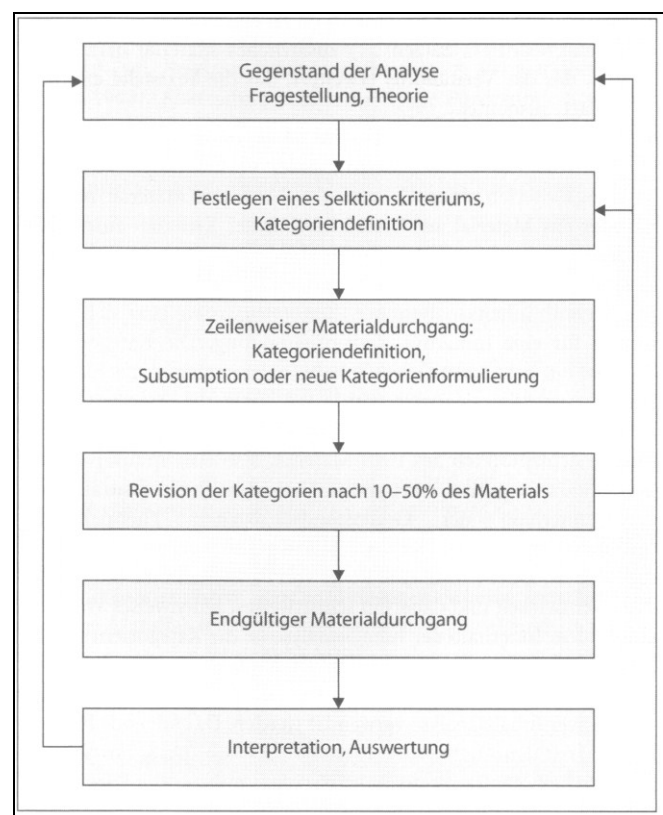


Abb. 29: Ablaufmodell induktiver Kategoriebildung der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse; aus Mayring (2002, S. 116)

Als einen Weg der induktiven Kategoriebildung schlägt Mayring (2008) die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse vor. Ziel der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse ist es, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion ein

überschaubares Korpus zu schaffen, das immer noch ein Abbild des Grundmaterials ist.“ (Mayring 2002, S. 115) Er bezeichnet ein ähnliches Vorgehen an anderer Stelle und in anderer Akzentuierung auch als „zusammenfassendes Protokoll“ (Mayring 2002). Bei der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse wird aus den transkribierten Interviews in mehreren Schritten eine Reduktion des Materials auf seine Kernaussagen vorgenommen. Mayring (2008) gliedert die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse in sieben Schritte, die bei großen Datenmengen auch auf vier Schritte reduziert werden können. Als Techniken werden hierbei verschiedene Strategien der Reduktion verwendet. Die Inhalte werden dabei sukzessive abstrakter, indem die Abstraktionsebene schrittweise erhöht und verallgemeinert wird. Die von Mayring (2008) vorgeschlagenen Schritte der Auswertung werden in Abbildung 28 wiedergegeben. Mayring (2008) benennt kleinschrittige und detaillierte Regeln (Z-Regeln), die das Vorgehen der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse mit den Instrumenten der Paraphrasierung, Generalisierung, Reduktion und Bündelung beschreiben (Mayring, 2008; Tab. 25).

Tab. 25: Interpretationsregeln für die zusammenfassende Inhaltsanalyse (Z-Regeln) nach Mayring (2008)

<p>Z1: Paraphrasierung</p> <p>Z1.1 Streiche alle nicht (oder wenig) inhaltstragenden Textbestandteile wie ausschmückende, wiederholende, verdeutlichende Wendungen!</p> <p>Z1.2 Übersetze die inhaltstragenden Textstellen auf eine einheitliche Sprachebene!</p> <p>Z1.3 Transformiere sie auf eine grammatikalische Kurzform!</p> <p>Z2 : Generalisierung auf das Abstraktionsniveau</p> <p>Z2.1 Generalisiere die Gegenstände der Paraphrasen auf die definierte Abstraktionsebene, so dass die alten Gegenstände in den neu formulierten impliziert sind!</p> <p>Z2.2 Generalisiere die Satzaussagen (Prädikate) auf die gleiche Weise!</p> <p>Z2.3 Belasse die Paraphrasen, die über dem angestrebten Abstraktionsniveau liegen!</p> <p>Z2.4 Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!</p> <p>Z3: Erste Reduktion</p> <p>Z3.1 Streiche bedeutungsgleiche Paraphrasen innerhalb der Auswertungseinheiten!</p> <p>Z3.2 Streiche Paraphrasen, die auf dem neuen Abstraktionsniveau nicht als wesentlich inhaltstragend erachtet werden!</p> <p>Z3.3 Übernehme die Paraphrasen, die weiterhin als zentral inhaltstragend erachtet werden! (Selektion)</p> <p>Z3.4 Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe!</p> <p>Z4: Zweite Reduktion</p> <p>Z4.1 Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und ähnlicher Aussage zu einer Paraphrase (Bündelung) zusammen!</p> <p>Z4.2 Fasse Paraphrasen mit mehreren Aussagen zu einem Gegenstand zusammen (Konstruktion, Integration)</p> <p>Z4.3 Fasse Paraphrasen mit gleichem (ähnlichem) Gegenstand und verschiedener Aussage zu einer Paraphrase zusammen (Konstruktion, Integration)</p> <p>Z4.4 Nimm theoretische Vorannahmen bei Zweifelsfällen zu Hilfe! (Mayring, 2008, S.62)</p>

Bei großen Materialmengen schlägt Mayring vor, mehrere Analyseschritte (Schritte zwei bis fünf) zusammenzufassen. Kuckartz (2005) beschreibt das computerbasierte Vorgehen bei der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse, an dem sich die vorliegende Studie orientiert. Mayrings (2002, 2008) zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse bildet die Grundlage für die induktive Kategoriebildung in der vorliegenden Studie (aus dem Material der transkribierten Interviews und aus den vorliegenden Audiodaten heraus). Zudem dient sie der weiteren Ausdifferenzierung des Codesystems (siehe Abschnitt 5.5.2.2) und der Codierung des Interviewmaterials. Codierung meint dabei allgemein die „Zuordnung von Kategorien zu relevanten Textpassagen bzw. die Klassifikation von Textmerkmalen“ (Kuckartz 2005, S. 60). Flick (2005) benennt als Kritik an der Methode, neben dem hohen Arbeitsaufwand, dem sehr schematischen Vorgehen und dem damit evtl. verbundenen inhaltlichen Verlust, die Verwendung von Paraphrasen anstelle des Ursprungstextes. Durch die technischen Möglichkeiten der computergestützten Auswertung ist ein Bezug zum Originalmaterial jedoch durch Hyperlinks leicht möglich. Die dazu in der vorliegenden Studie verwendete Methode wird mit Grundlage 2 vorgestellt.

Grundlage 2: Klickbares Inhaltsverzeichnis (C-TOC-Clickable table of content, Hauptmann, 2005)

Einen zweiten methodologischen Zugang stellt das von Hauptmann (2005) beschriebene Vorgehen der Erstellung eines „klickbaren Inhaltsverzeichnisses“ (C-TOC-Clickable table of content) dar. Dabei werden die vorliegenden digitalen Audiodateien der Interviews mit Hilfe von QDA-Programmen (wie z.B. ATLAS.ti; Scientific Software Development GmbH) direkt bearbeitet, ohne vorher transkribiert worden zu sein. Die digital vorliegende Audiospur der Interviews wird dabei mehrfach intensiv abgehört. Für die Fragestellung relevante, inhaltstragende Passagen werden markiert und mit einer Überschrift oder Paraphrase versehen, die es möglich macht, die Passage zu bezeichnen und auf diese Weise wiederzufinden. Hierbei wird das gesamte Interview in Sinnsegmente bzw. aufeinander folgende Bedeutungseinheiten unterteilt. „Wie man es von einem Inhaltsverzeichnis eines Buches kennt, werden auf diese Weise die einzelnen Passagen gekennzeichnet und in einer Übersicht dargestellt.“ (Hauptmann, 2005, Abs. 9) Die auf diese Weise gewonnenen Sinnsegmente können als Grundlage für weitere Analysen dienen. Abbildung 30 zeigt eine mögliche Darstellungsform, in der einer Überschrift einzelne Interviewpassagen zugeordnet werden.

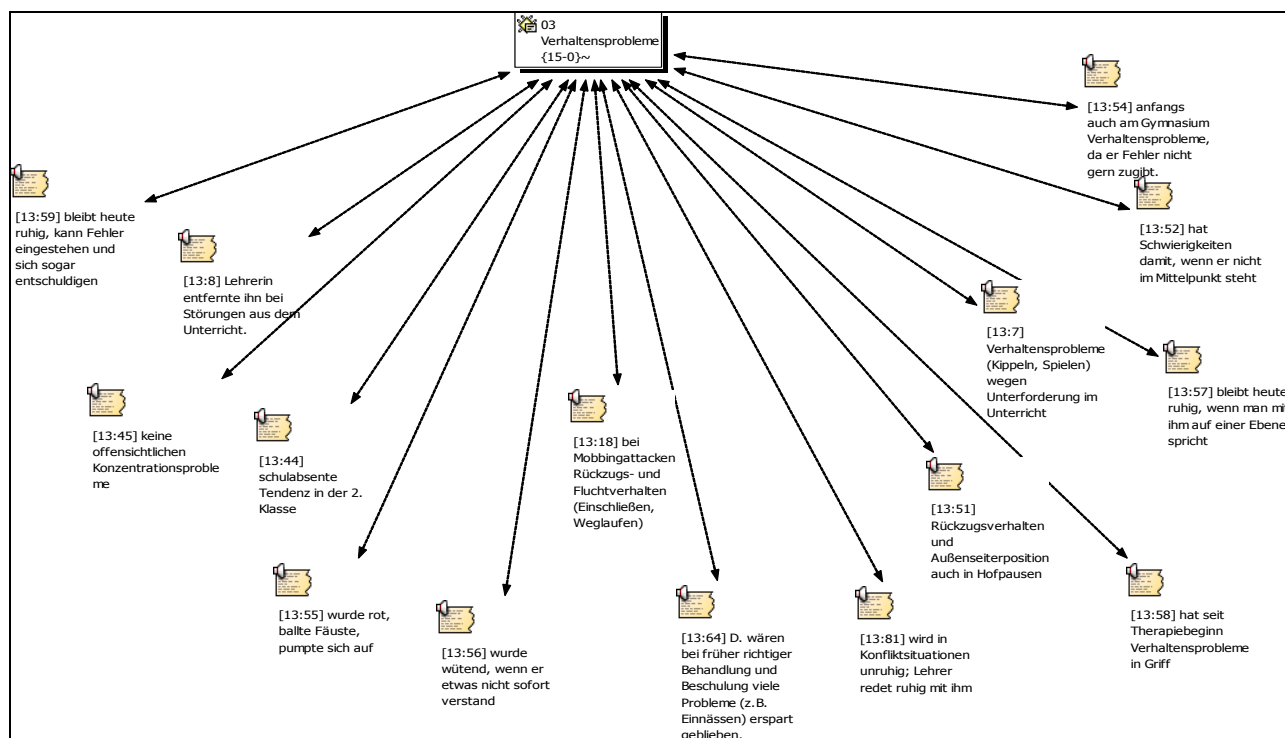


Abb. 30: Beispielausschnitt eines „klickbaren Inhaltsverzeichnis“ (C-TOC)

(oben=Code, dem Paraphrasen zugeordnet sind; unten=klickbare paraphrasierte Audioabschnitte, die durch Anklicken abgespielt werden)

Hauptmann (2005) führt zwar an, dass „diese Form der Analyse eher als Indexierung denn als Kodierung zu verstehen“ (2005, Abs. 5) ist, bezeichnet die Generierung eines C-TOC jedoch an anderer Stelle als „eine besondere Form der Kodierung“ (2005, Abs. 11). Zudem wird eine gewisse Ähnlichkeit zu Zwischenschritten der computerbasierten Version von Mayrings (2002, 2008) zusammenfassender qualitativer Inhaltsanalyse deutlich, wie sie z.B. Kuckartz (2005) vorschlägt. Hauptmann (2005) nennt Vorteile des C-TOCs: Die Analyse erfolgt an den Rohdaten selbst und die Struktur bietet einen schnellen Überblick über die Daten, die durch einfache Navigation schnell zugänglich sind. Hauptmann (2005) kommt zu dem Schluss: „Für viele Themen innerhalb der qualitativen Sozialforschung kann ein derartiges ‘Herunterbrechen’ des Rohmaterials auf ein handhabbares Format die Transkription ersetzen.“ (Hauptmann, 2005, Abstract)

Aus der Verbindung des C-TOCs (Hauptmann, 2005) mit der Methodik der von Mayring (2002, 2008) beschriebenen zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse ergibt sich ein zentrales Element des methodischen Vorgehens der vorliegenden Studie, das als „audiobasierte zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse“ (AZQI) bezeichnet werden soll. Das konkrete Vorgehen wird im folgenden Abschnitt beschrieben.

5.5.2.2 Vorgehen der qualitativen Auswertung

In diesem Abschnitt wird das konkrete Vorgehen bei der qualitativen Auswertung in vorliegender Studie beschrieben (u.a. auf Grundlage der vorgestellten Methoden). Tabelle 26 fasst überblicksartig die einzelnen Schritte der qualitativen Analyse kommentiert zusammen. In Tabelle 26 werden ein Bezug zu den Frage- und Zielstellungen (vgl. Abschnitt 4.2), das konkrete Vorgehen, der Materialbezug und die methodische Einordnung gekennzeichnet (vgl. Maxwell, 2009).

Tab. 26: Vorgehen bei der qualitativen Analyse der Leitfadenterviews

Auswertungsschritt	Vorgehen (→ <i>Analyseziel</i>)	Bezug zu Fragestellung	Material	Methodische Einordnung
0.	Transkription von 31% des Interviewmaterials		Interviews in Audioformat	qualitativer Stichprobenplan (Kelle & Kluge, 1999; Schreier, 2007); Transkription nach Hoffmann-Riem (1980)
1.	Entwickeln und Überarbeiten der ersten zentralen Auswertungskategorien an transkribiertem Material mit Hilfe der Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2002, 2007, 2008) auf Grundlage einer Startliste (→ <i>erstes, grobes Codesystem</i>)	Fragen F-1 bis F-3	Transkribierte Interviews in Textformat, Startliste aus Interviewleitfaden	Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2002, 2007, 2008) Startliste (Kühn & Witzel, 2000)
2.	Ausdifferenzierung des Codesystems durch Paraphrasieren und Audio-Kodieren des gesamten Materials mit Hilfe der audiobasierten zusammenfassenden qualitative Inhaltsanalyse (→ <i>Parsphrasieren und Codieren des Materials</i>)	Fragen F-1 bis F-3	Interviews in Audioformat	audiobasierte qualitative Inhaltsanalyse (zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring, 2008; C-TOC nach Hauptmann, 2005)
3.	Revision und Reorganisation des Codesystems (→ <i>differenziertes Codesystem</i>)	Fragen F-1 bis F-3	alle Interviews (Text- und Audioformat)	Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2002, 2007, 2008) durch „codegefilterte Zitatübersichten“, „visualisierte Codemaps“.
4.	qualitativer Probandengruppen-Vergleich auf Code- und Subcodeebene (→ <i>differenzierter inhaltlicher Überblick und Materialverankerung</i>)	Frage F-4	vorliegende qualitative Interviewdaten, alle Interviews (Text- und Audioformat)	Anlehnung an explizierende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2002, 2007, 2008)
5.	Bestimmung der Valenzrichtung auf Subcodeebene (→ <i>Vorschritt zu Ressourcen- und Risikofaktorenbestimmung</i>)	Frage F-1; F-3	vorliegende qualitative Interviewdaten, alle Interviews (Text- und Audioformat)	Kollegiale Auswertungsgruppe (Steinke, 2007)
6.	Extraktion von Ressourcen und Risikofaktoren (→ <i>Übersicht zu Ressourcen und Risikofaktoren</i>)	Frage F-1; F-3	vorliegende qualitative Interviewdaten, alle Interviews (Text- und Audioformat)	Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2002, 2007, 2008); Kollegiale Auswertungsgruppe (Steinke, 2007)
7.	qualitative Auswertung offener Fragen der Fragebögen (FKA-HB, FEKA-HB und FLeKA-HB) und der Angaben der Studentengruppe (→ <i>Materialanreicherung</i>)	Fragen F-1 bis F-3	Fragebögen FKA-HB, FEKA-HB, FLeKA-HB, Angaben der Studentengruppe (n=25)	Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2002, 2007, 2008)

8.	qualitativ- integrative Modellentwicklung (Ressourcen und Risikofaktoren aus qualitativen Daten der Leitfadeninterviews und aus offenen Fragen der Fragebögen) (→ <i>qualitative Ergebnismatrix</i>)	Frage F-1; F-3	vorliegende qualitative Interviewdaten, Interviews (Text- und Audioformat), und offenen Fragen aus Fragebögen FKA-HB, FEKA-HB, FLeKA-HB	Triangulation qualitativer Daten (z.B. Kelle & Erzberger, 2007; Flick, 2004, 2005, 2007b) Matrixerstellung in Anlehnung an das Integrativ-theoretische Modell schulischer Entwicklung (IMSE)
9.	Qualitative Ergebnisvalidierung: <ul style="list-style-type: none"> interne Ergebnisvalidierung (A) externe Ergebnisvalidierung (B1 und B2) (→ <i>qualitative Ergebnisvalidierung</i>)	Frage F-1; F-3	Trianguläre qualitative Ergebnismatrix, vorliegende qualitative Interviewdaten (alle Interviews in Text- und Audioformat)	Methoden der qualitativen Ergebnisvalidierung (Flick, 2005; Maxwell, 2009)
10.	Triangulativ-integrative Modellentwicklung (Ressourcen und Risikofaktoren aus qualitativen und quantitativen Daten) (→ <i>trianguläre Ergebnismatrix</i>)	Frage F-1; F-3	vorliegende qualitative Interviewdaten, alle Interviews (Text- und Audioformat), offenen Fragen aus Fragebögen FKA-HB, FEKA-HB, FLeKA-HB quantitative Ergebnisse	Triangulation qualitativer und quantitativer Daten (z.B. Kelle & Erzberger, 2007; Flick, 2004, 2005, 2007b) Matrixerweiterung in Anlehnung an das Integrativ-theoretische Modell schulischer Entwicklung (IMSE)

Die einzelnen Schritte der Auswertung können in zehn Auswertungsschritte (und einen „Vorschritt“ der Transkription) geteilt werden. Die einzelnen in Tabelle 26 genannten Auswertungsschritte werden im Folgenden näher beschrieben.

In einem ersten Auswertungsschritt (Schritt 0) wurden 19 der geführten Interviews transkribiert (Dittmar, 2009). Dies entspricht ca. 31% des Gesamtmaterials der insgesamt 62 geführten und in die Auswertung einbezogenen Interviews und ergibt insgesamt ca. 400 DIN-A4 Seiten Interviewtext (Arial, 12; einzeiliger Abstand). Bei der Menge der zu transkribierenden Interviews wurde sich an der von Mayring (2002) angegebenen Quantität von 10% bis 50% des gesamten Grundmaterials orientiert. Mayring (2002) setzt in der qualitativen Inhaltsanalyse nach dem Durchgang von diesem Prozentsatz eine Revision des Categoriesystems an, bevor er einen endgültigen Materialdurchgang beginnt. Es wird daher mit Mayring (2002) angenommen, dass nach der Analyse von 31% des Gesamtmaterials eine genügend große Datenbasis vorliegt, um eine valide Revision der Kategorien vorzunehmen und ein Categoriesystem zu erstellen, das dann für die weitere Analyse genutzt und ausdifferenziert werden kann. Ausgewählt wurden die zu transkribierenden Interviews nach einem qualitativen Stichprobenplan (Kelle & Kluge, 1999; Schreier, 2007), bei dem die Auswahl anhand der besuchten Schularten getroffen wurde. Dieses Vorgehen entspricht Flicks (2005) zweiter Ebene der Auswahlentscheidungen in der qualitativen Forschung (Materialauswahl). Damit möglichst viele Perspektiven in der Transkription vorliegen, wurden maximalen Kontrastierungen folgend

(Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008), jeweils Schüler-, Eltern- und Lehrerinterviews aus verschiedenen Schulsettings zur Transkription ausgewählt (vgl. Tabelle 27).

Tab. 27: Transkriptionsplan

	Grund- schule	Beruf- schul.	Real- schule	Gym- nasium	Sonder- schule	Spezial- Klasse	z.Z. keine Schule	Anteil der transkribierten Interviews am Gesamtmaterial (in %)
Eltern	1	1	0	1	1	1	1	6 (27,3%)
Lehrer	1	0	1	2	1	1	0	6 (35,3%)
Schüler	1	1	0	2	1	1	1	7 (30,4%)
Gesamt (% von transkribierten Interviews)	3 (15,8%)	2 (10,5%)	1 (5,3%)	5 (26,3%)	3 (15,8%)	3 (15,8%)	2 (10,5%)	19 (30,6%)

Die Transkription der Interviews wurde nach Hoffmann-Riem (1980) und mit Hilfe der kostenfreien Software „f4 audio-v 3.0.2“ (dr. dresing & pehl GmbH) vorgenommen. Es wurde sich für eine schriftsprachnahe Art der Transkription entschieden, da sie zum einen eine gute Lesbarkeit gewährleistet und zum anderen eine zeitökonomische Möglichkeit der Verschriftlichung bietet. Da keine genaueren sprachlichen Analysen am Material geplant waren und das Audiomaterial für evtl. Unklarheiten zudem noch in Audioversion vorlag, wurde dieses Vorgehen als genügend aussagekräftig eingestuft (vgl. zu Transkriptionen Dittmar, 2009; Kowal & O’Connell, 2007; Kukarz, 2005; Mayring, 2002). Abbildung Anhang 1 in Anhang B2 zeigt die verwendeten Transkriptionsregeln.

Nach der Transkription der Interviews folgt die qualitative Auswertung im engeren Sinne, die im Folgenden beschrieben wird.

Der nächste Auswertungsschritt (**Schritt 1**) zielt auf ein differenziertes System an Codes ab. Auf Grundlage einer Startliste, „die als ein erstes, provisorisches Kategoriensystem mit vielen Codes in loser Ordnung zu begreifen ist“ (Kühn & Witzel, 2000, Abs. 26), werden die Interviews kodiert. Die Entwicklung der Startliste wurde analog mit der Entwicklung des Interviewleitfadens realisiert, die in Abschnitt 5.2.2 beschrieben wurde. Sie orientiert sich, wie von Kühn und Witzel (2000) vorgeschlagen, an den in den Interviewleitfäden enthaltenen Themen, an den in Kapitel 1 bis 3 beschriebenen, vorliegenden theoretischen Grundlagen und an den leitenden Forschungsfragestellungen des Projekts (Abschnitt 4.2) und gibt einen deduktiv generierten, zunächst wenig geordneten und ausdifferenzierten Ausgangspunkt für die weitere induktive

Kategoriebildung vor. Tabelle 28 zeigt die Startliste für die Probandengruppe Eltern. Die Startlisten der Probandengruppen Lehrer und Schüler finden sich in Anhang B1 (Tab. Anhang 3 und Tab. Anhang 4). Aus dem transkribierten Material heraus werden induktiv weitere Kategorien und hierarchische Ausdifferenzierung in Ober- und Unterkategorien (Kelle, 2007a; Mayring, 2008) entwickelt. Codierung meint dabei allgemein die „Zuordnung von Kategorien zu relevanten Textpassagen bzw. die Klassifikation von Textmerkmalen“ (Kuckartz 2005, S. 60).

Tab. 28: Startliste - Codesystem Eltern

Startliste Eltern	
01 Unterricht und Leistungen	08 Schul- und Sozialämter
01.1 eher negative Attribution	09 Lehrer
01.2 eher positive Attribution	10 Sensorik
01.3 Didaktik	11 Begabtenförderung
02 Autismus	12 Mobbing/ Bullying
03 Verhaltensprobleme	13 Pausen und außerunterrichtliche Aktivitäten
04 Schulbegleitung	14 Schulsystem
05 Mitschüler	15 Ratschläge und Wünsche
06 Rollen der Eltern	888 Interviewprobleme
07 Zusammenarbeit/ Kooperation	999 andere

Die zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) wird genutzt, um die Codes der Startliste induktiv am transkribierten Material weiter zu entwickeln, ausdifferenzieren und theoriebasiert materialgeleitet Ober- und Unterkategorien zu erarbeiten.

Kelle (2007a) und Kuckartz (2005, 2007) spezifizieren die computerbasierte Anwendung der zusammenfassenden Inhaltsanalyse, die bei Mayring (2008) nur angeschnitten wird. Kelle (2007a) und Kuckartz (2005) beschreiben zudem, wie ein Codesystem auf hierarchischer Strukturbasis mehrerer Ebenen oder als Baumstruktur aufgebaut sein kann.

Abbildung 31 zeigt exemplarisch ein (vorerst konstruiertes) Schema für den Code „Verhaltensprobleme“, welches auf mehreren Ebenen (Codeebene, Subcodeebene 1 und Subcodeebene 2) ausdifferenziert wurde und sich auf der untersten Strukturebene am Material orientiert (in Anlehnung an Kelle, 2007a und Kuckartz, 2005).

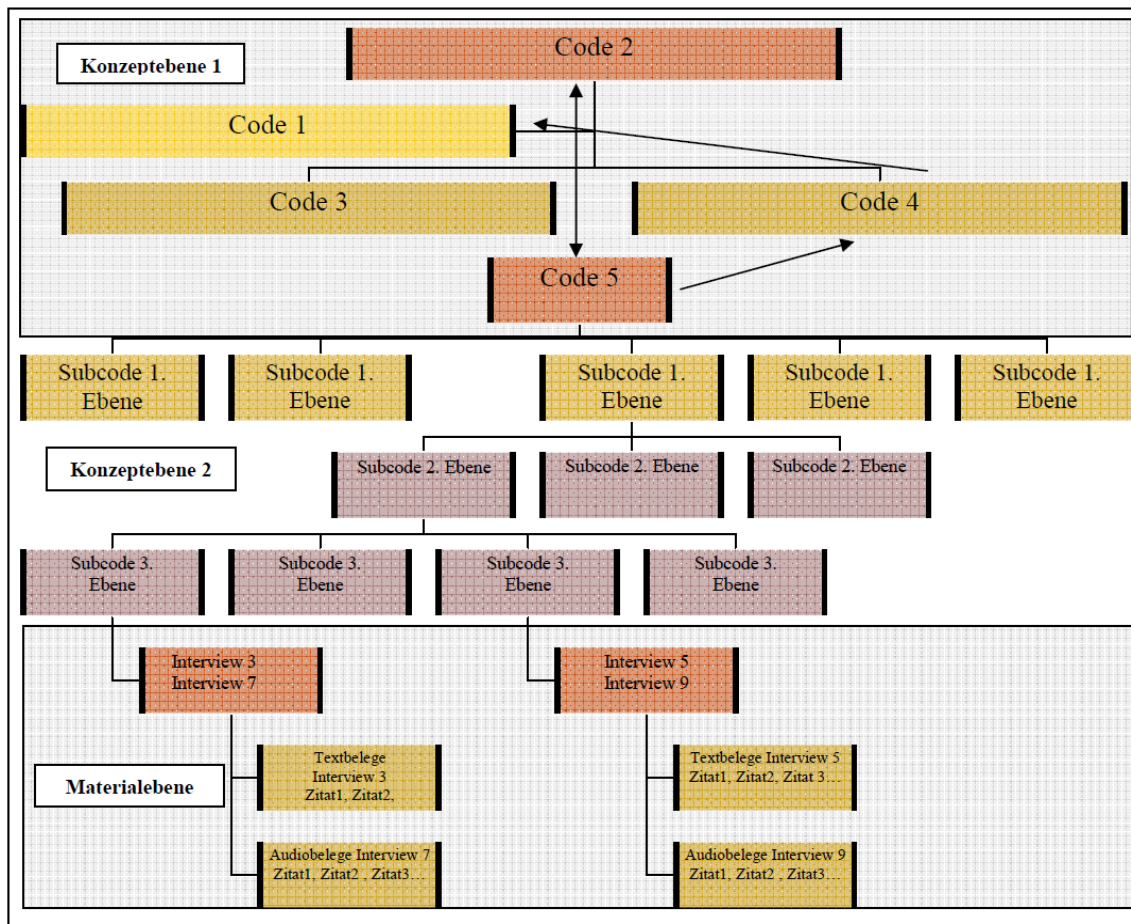


Abb. 31: Modellhafte Codierung

Wie in der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2008) beschrieben, werden durch verschiedene Techniken (Paraphrase, Generalisierung, Reduktion u.a.) sukzessive Ober- und Unterkategorien geschaffen, bis ein differenziertes Schema vorliegt. Je höher der Grad der Generalisierung und der Abstraktion, desto mehr wird sich bei der Kategoriebildung an abstrakten Begriffen orientiert, die theoretischen Konstrukten oder Vorannahmen entlehnt werden können (Mayring, 2002, 2008).

Am Ende des ersten Auswertungsschrittes liegt ein grobes Codesystem vor, welches im nächsten Auswertungsschritt weiter ausdifferenziert wird. Vor der Ausdifferenzierung im nächsten Schritt wurde für die Bearbeitung ein Kodierleitfaden entworfen, der Anweisungen zur Codezuweisungen und Ankerbeispiele beinhaltet (vgl. Mayring, 2000). Der Kodierleitfaden wird in Anhang B1 (Tab. Anhang 3) dargestellt und wurde insbesondere für die Kodierung der Studentengruppe verwendet (s.u.).

Der nächste Auswertungsschritt (**Schritt 2**) dient der Ausdifferenzierung des Codesystems durch Paraphrasieren und Audio-Kodieren des in Schritt 1 gewonnenen Codesystems mit Hilfe der durch

den Autor der Studie entwickelten „audiobasierte zusammenfassende Inhaltsanalyse“ (AZIA). Da in dieser Studie eine große Zahl an Interviews vorliegt und durch Ressourcengründe nicht alle Interviews transkribiert werden konnten, wurde mit dieser Methode ein Weg gefunden, die Auswertung trotz der großen Datenmenge handhabbar zu machen (Schmidt, 2007). An der Stelle, an der Mayring (2008) in der qualitativen zusammenfassenden Inhaltsanalyse die Revision und Überarbeitung der Kategorien einsetzt (Abb. 29), wird auf die „audiobasierte zusammenfassende Inhaltsanalyse“ (AZIA) abgehoben, die im Folgenden beschrieben wird. Die AZIA kann als Kombination der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002, 2008) und dem von Hauptmann (2005) vorgeschlagenen Vorgehen der audiobasierten Auswertung von Interviews durch das Anlegen eines klickbaren Inhaltsverzeichnis (C-TOCs) gesehen werden. Das computerbasierte Vorgehen für Mayrings (2008) zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse, das z.B. Kuckartz (2005) beschreibt, wird für die AZIA analog beibehalten. Ein Unterschied besteht in der Kodierung des Audiomaterials anstatt des Schriftmaterials. Verfahren wird dabei, wie es von Hauptmann (2005) für die Erstellung eines klickbaren Inhaltsverzeichnis beschrieben wird.

Die als mp3- oder wav-Dateien vorliegenden Audiodateien werden in das PC- Programm Atlas.ti 6.0 (ATLAS.ti; Scientific Software Development GmbH), das Audiodateien verarbeiten kann, geladen und dort bearbeitet. Die Interviews werden dazu zuerst im Stück und dann intensiv in kleinen Abschnitten wiederholt abgehört. Thematische Abschnitte des Audiomaterials werden als Zitat markiert. Dazu setzt man im Audiofile einen Anfangs- und Endpunkt des Zitates fest und paraphrasiert die Interviewstelle nach den von Mayring (2008) angegebenen Z-Regeln der Paraphrasierung (zur genauen Vorgehensweise des technischen Vorgangs siehe Programmhandbuch, ATLAS.ti, 2008). In einem weiteren Schritt werden dann die entstandenen Paraphrasen den vorliegenden Codes zugeordnet, indem sie durch „Drag and Drop“ auf die Codes gezogen werden oder es werden, wenn noch keine passende Kategorie vorliegt, weitere Codes gebildet (vgl. Kuckartz, 2005). Das Kodieren erfolgt u.a. durch „offenes Kodieren“, das Anlegen von „In-Vivo-Codes“ und die von Mayring (2008) beschriebenen Techniken der Datenreduktion (vgl. zum Kodieren u.a. Filck, 2005; Kelle, 2007a; Kuckartz, 2005, 2007 und Lamnek, 2005). Diese Schritte sind vergleichbar mit dem zweiten Schritt Mayrings (2008) zusammenfassender qualitativer Inhaltsanalyse (siehe Abb. 28). Die Abbildungen Anhang 2 bis 4 in Anhang B2 verdeutlichen das Vorgehen anhand von Bildschirmausschnitten, die auch für die Anleitung anderer Codierer verwendet wurden.

Um dem qualitativen Gütekriterium der Herstellung intersubjektiver Nachvollziehbarkeit durch Interpretation der Daten in Gruppen (vgl. Steinke, 2007) zu entsprechen und um den mit der Auswertung einhergehenden Arbeitsaufwand zu ökonomisieren, wurde der Auswertungsschritt der „audiobasierten zusammenfassenden Inhaltsanalyse“ im Sommersemester 2009 zusammen mit einer Gruppe von 25 Studierenden im Rahmen eines Seminars an der Universität Rostock, Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation, durchgeführt. Die Studierenden bearbeiteten insbesondere Schritt zwei der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse (Paraphrasierung der Interviewpassagen nach Z1-Regeln) und die Kodierung der Leitfadeninterviews. Die Studierenden bearbeiteten 17 Interviews und damit ca. 27% des gesamten Interviewmaterials (für genaue Verteilung siehe Tab. 29). Sie bildeten insgesamt zu 1043 Audiozitate Paraphrasen und nahmen 1368 Codezuweisungen vor. Zur Sicherung der Privatsphäre der Probanden wurden die Interviews z.T. anonymisiert und die Studenten unterzeichneten Schweigepflichtszusicherungen. Die Studierenden wurden zur Verbesserung der Interrater-Übereinstimmung gebeten, ihre Kodierungen mit ihrem Partner zu diskutieren.

Tab. 29: Verteilung audiokodierter Interviews (Gesamtinterviews n=62)

Datenauswertung				
	Schüler n=23	Eltern n=22	Lehrer n=17	Gesamt n=62
Paraphrasierung und Audiocodierung durch 25 Studenten (n; % von eingeschlossenen Leitfaden-Interviews)	6 (26,1%)	7 (31,8%)	4 (23,5%)	17 (27,4%)
Paraphrasierung und Audiocodierung nur durch Autor (% von eingeschlossenen Leitfaden-Interviews)	10 (43,5%)	9 (40,9%)	7 (41,2%)	26 (41,9%)

Die Studierenden wurden nach der Interviewkodierung gebeten, aus ihrer Sicht jeweils die drei wichtigsten positiven, förderlichen Aspekte (Ressourcen) und die drei wichtigsten problematischen, hinderlichen Aspekte (Risikofaktoren) aus den Leitfadeninterviews auf farbige Karten zu schreiben. Zudem sollten sie die Hauptaussage der Interviews in einem Satz formulieren. Die Rückmeldungen der Studierenden wurden durch eine zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2002, 2008) reduziert und in der qualitativen Auswertung triangulär berücksichtigt (Auswertungsschritt 7). Die Ausdifferenzierung des Codesystems und die Audiokodierung der weiteren 26 Interviews (42%) wurden durch den Autor der vorliegenden Studie vorgenommen.

Die Codesysteme wurden in **Schritt 3** nach den von Mayring (2008) angegebenen Z-Regeln der Generalisierung und Reduktion (Z-Regeln zwei bis vier) bearbeitet und die Codesysteme wurde reorganisiert, weiter ausdifferenziert und revidiert. Damit wurde begonnen, nachdem 40-50% des

Interviewmaterials paraphrasiert und kodiert wurde (siehe Tab. 26 und 30). Dies wurde u.a. dadurch realisiert, dass die Zitate in „codegefilterte Zitatübersichten“ (Quotes) und in visualisierten Netzwerken („visualisierte Codemaps“; Visualisierungen der Codes und deren Zusammenhänge) nach Themen geordnet und so Unter- und Oberkategorien gebildet wurden. Dabei wurden in dem Programm „Atlas-ti“ zwei Methoden der Ausdifferenzierung verwendet („codegefilterte Zitatübersichten“ und „visualisierte Codemaps“). Das Vorgehen entspricht dem der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse (Schritte drei bis fünf, Anwendung der Z-Regeln der Generalisierung und Reduktion von Mayring, 2008) und dem oben entsprechend dargestellten Vorgehen der Bildung von Ober- und Unterkategorien. Tabelle 30 beschreibt den Stand der Bearbeitung bei der Revision und Ausdifferenzierung des Codesystems.

Tab. 30: Stand der Bearbeitung bei der Revision und Ausdifferenzierung des Codesystems

Revision und Ausdifferenzierung des Codesystems „Schüler“:
nach der zusammenfassenden Analyse von 10 Interviews (7 Texte, 3 audiocodierte Interviewfiles; ca. 44% der 23 Schülerinterviews) und deren Codierung → Codierung des gesamten Materials und weitere Revision und Ausdifferenzierung des Codesystems
Revision und Ausdifferenzierung des Codesystems „Eltern“
nach der zusammenfassenden Inhaltsanalyse von 9 Interviews (6 Texte, 3 audiocodierte Interviewfiles; ca. 41% der insges. 22 Interviews) und deren Codierung → Codierung des gesamten Materials und weitere Revision und Ausdifferenzierung des Codesystems
Revision und Ausdifferenzierung des Codesystems „Lehrer“:
nach der zusammenfassenden Inhaltsanalyse von 9 Interviews (6 Texte, 3 audiocodierte Interviewfiles; ca. 53% der insges. 17 Lehrerinterviews) und deren Codierung → Codierung des gesamten Materials und weitere Revision und Ausdifferenzierung des Codesystems

Für die Revision und Ausdifferenzierung der Codesysteme wurden in dem Programm „Atlas-ti“ zwei Methoden der Ausdifferenzierung verwendet: „codegefilterte Zitatübersichten“ (Quotes) und „visualisierte Codemaps“. Bei „codegefilterte Zitatübersichten“ werden im „Quotations-Manager“ (Zitate-Fenster) durch Filterung jeweils nur die einem Ober-Code (zukünftig „Code“) zugeordneten Zitate und Paraphrasen angezeigt. Über ein gleichzeitiges Öffnen der Codeübersicht (Code-Manager) können theorie- und inhaltsgeleitet Unterkategorien (zukünftig „Subcodes“) gebildet werden, in die alle Zitate und Paraphrasen des Codes integriert bzw. zugeordnet werden. Die Verbindung der Zitate und Paraphrasen zum Code wird dann gelöscht und die Subcodes als Teile des Codes verlinkt. Auf diese Weise entsteht sukzessive ein hierarchisch gegliedertes Codesystem aus Codes und Subcodes. Wenn bei einem anderen Code deckungsgleiche Paraphrasen oder Subcodes gefunden werden, so werden diese integriert bzw. zusätzlich verknüpft. Assoziierte Codes und Subcodes werden durch „drag and drop“ über Hyperlinks verknüpft. Abbildung Anhang 5 in Anhang B2 zeigt einen Ausschnitt des Prozesses als Bildschirmansicht.

Bei der Revision und Ausdifferenzierung der Codes über „visualisierte Codemaps“ wird ein ähnlicher Prozess durchlaufen. Hierbei wird die Ausdifferenzierung der Zitate und Paraphrasen jedoch in Netzwerkansichten („Network views“) realisiert. Dazu wird in den Programm Altas ti eine Netzwerkansicht eines Codes geöffnet und es werden alle zugeordneten Zitate und Paraphrasen importiert. Diese können dann in einem ersten Schritt nach inhaltlichen Aspekten zu Themenfeld-Clustern geordnet werden. In einem zweiten Schritt wird dann zu den Themenfeldern ein Subcode als Unterkategorie des Codes generiert, dem wiederum die Zitate und Paraphrasen zugeordnet werden. Abbildung 32 illustriert dieses Vorgehen.

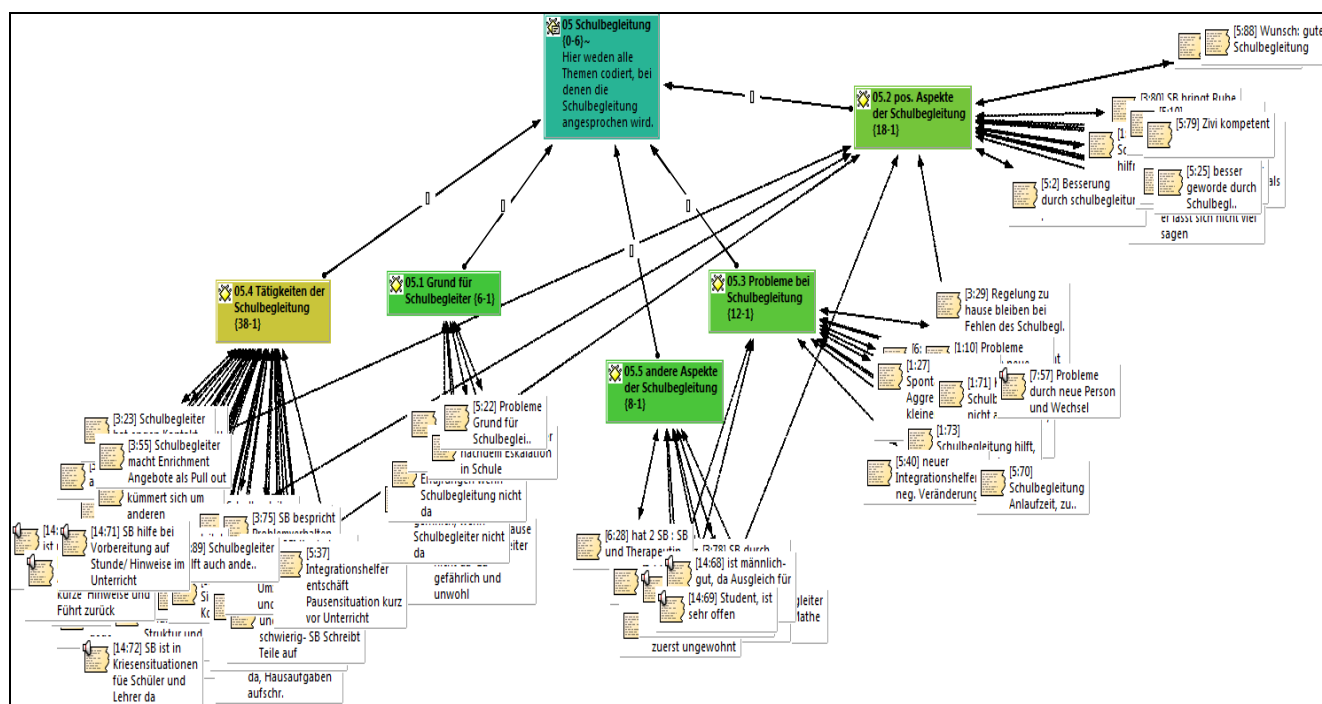


Abb. 32: Revision und Ausdifferenzierung der Codes über „visualisierte Codemaps“

Die Revision und Ausdifferenzierung der Codes wurde unter Zuhilfenahme von theoretischen Konstrukten durchgeführt (vgl. Mayring, 2008). Bei der Revision und Ausdifferenzierung der Codes über wurden alle Codes und Subcodes, denen über 10 Zitate und/oder Paraphrasen zugeordnet wurden, auf die Möglichkeit der Bildung von (weitere) Subcodes hin überprüft. Alle Codes, die weniger als drei Zitate und/oder Paraphrasen enthielten oder nur Zitate und/oder Paraphrasen von einem Probanden enthielten wurden auf Notwendigkeit, Abstraktionsniveau und inhaltlichen Gehalt hin überprüft. Da auch einzelne Aussagen einen inhaltlich gewichtigen Gehalt haben können, wurden ggf. auch Kategorien beibehalten, die weniger als drei Zitate und/oder Paraphrasen oder nur Zitate und/oder Paraphrasen von einem Probanden enthalten.

Revisionen, Ausdifferenzierungen und Codierungen wurden durch eine regelmäßige Auswertungsgruppe in Besprechung mit zwei projektfremden Sonderpädagogen (die unterrichtliche

Erfahrungen mit Schülern mit Autismus hatten) beraten und auf diese Weise kollegial validiert (vgl. Steinke, 2007). Die Audiokodierung der noch nicht bearbeiteten Interviews erfolgte durch Zuordnung von Zitaten oder Paraphrasen zu bestehenden Codes und Subcodes oder ggf. durch nochmalige Code-Neubildungen oder Revisionen der Codesysteme. Durch dieses Vorgehen ist die Revision und Ausdifferenzierung der Codesysteme als dynamischer und zirkulärer Prozess wiederkehrender Revisionen und Ausdifferenzierungen zu verstehen.

Auswertungsschritt 4 betrifft den qualitativen Probandengruppen-Vergleich auf Code- und Subcodeebene. Dazu wurden die Codesysteme der Probandengruppen (Schüler, Eltern, Lehrer) auf Code- und Subcodeebene einem Vergleich unterzogen, der, in Anlehnung an Mayrings (2002, 2008) explikative qualitative Inhaltsanalyse (Kontextanalyse), probandengruppen-übergreifende Codes und Subcodes gegenüberstellt. Dies ist aufgrund der Fülle der Subcodes und des Interviewmaterials nur in komprimierter Form möglich. Die einzelnen Subcodes werden durch typische Beispiele aus den Interviews illustriert und so im Material verankert. Auf diese Weise wird den qualitativen Gütekriterien der Verfahrensdokumentation und der Gegenstandsangemessenheit Rechnung getragen (vgl. Abschnitt 5.1.2).

Der nächste Auswertungsschritt (**Schritt 5**) umfasst die interviewmaterialbasierte Bestimmung der Valenzrichtung auf Subcodeebene. Dabei wurde die Valenzrichtung (Wertigkeitsrichtung) der Subcodes anhand des zugrundeliegenden Interviewmaterials bestimmt. Zur Bestimmung der Valenzrichtung wurden die dem Subcode zugeordneten Paraphrasen und das zugrundeliegende Schrift- und Audiomaterial herangezogen. Gekennzeichnet wurde die Valenzrichtung, indem auf Grundlage der Aussagen in den Leitfadeninterviews der jeweilige Subcode (aus Sicht der Akteure) in Bezug auf die schulische Situation als Ressource bzw. positiv oder förderlich angegeben wird (+) oder ob der Subcode als Problem- und Risikofaktor bzw. als eher hinderlich oder negativ angegeben wird (-). Bei Subcodes, auf die mehrere Kennzeichnungen gleichzeitig zutreffen, werden mehrere Kennzeichnungen angegeben. Neutral genannte Codes oder Codes, bei denen kein dialogischer Konsens (s.u.) erzielt werden konnte, werden nicht bezeichnet. Intendiert war hierbei ausdrücklich die Bestimmung der Valanzrichtung aus Akteurssicht. Es wurde versucht, keine übergeordneten Deutungsversuche zu unternehmen, die über die Aussagen der Interviews hinausgehen. Die Valenzrichtung wurde über eine regelmäßige Auswertungsgruppe mit zwei projektfremden Sonderpädagogen, die unterrichtliche Erfahrungen mit Schülern mit Autismus hatten, beraten und auf diese Weise methodisch kollegial validiert (vgl. Steinke, 2007). Für die interviewmaterialbasierte Bestimmung der Valenzrichtung auf Subcodeebene wurden die drei

Codesysteme (Schüler-, Eltern- und Lehrercodesystem) von jeder Person zunächst einzeln betrachtet. Im Interviewmaterial wurden positive und negative Valenzen und Widersprüche gesucht und in den Codesystemen gekennzeichnet. Die Subcodes wurden in ihrer Valenz bewertet und danach gemeinsam anhand des Interviewmaterials diskutiert (vgl. Steinke, 2007). Bestand in der Auswertungsgruppe kein dialogischer Konsens, wurde keine Bezeichnung vergeben.

In einem nächsten Auswertungsschritt (**Schritt 6**) wurden auf Grundlage der in Schritt 5 durchgeführten interviewmaterialbasierten Bestimmung der Valenzrichtung auf Subcodeebene aus den probandenspezifischen Codesystemen Ressourcen und Risikofaktoren extrahiert, um eine Übersicht zu Ressourcen und Risikofaktoren zu erhalten. Dazu wurden mit Hilfe der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002, 2007, 2008) und insbesondere der beschriebenen Regeln der Generalisierung und Reduktion (Z-Regeln zwei bis vier) Ressourcen und Risikofaktoren auf Probandengruppenebene bestimmt und den Meta-Codes „Ressourcen“ und „Risikofaktoren“ zugeordnet. Diese Zuordnung (und insbesondere uneindeutige Zuordnungen) wurden in einer Auswertungsgruppe mit zwei bereits erwähnten projektfremden Sonderpädagogen beraten und auf diese Weise kollegial validiert (vgl. Steinke, 2007).

In einem weiteren Auswertungsschritt (**Schritt 7**) wurden die offenen Fragen der „Fragebögen für Kinder und Jugendliche mit Autismus und hoher Begabung“ für Kinder/ Jugendliche (FKA-HB), Eltern (FEKA-HB), Lehrer (FLeKA-HB) mit Hilfe der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring (2008) und unter konzeptioneller Zuhilfenahme der in Abschnitt 1.8.1.1 vorgestellten Schulstrukturebenen ausgewertet. Dazu wurden die Angaben der Probanden schriftlich fixiert und sukzessive mit den von Mayring (2008) vorgeschlagen Instrumenten der Paraphrasierung, Generalisierung, Reduktion und Bündelung (Z-Regeln) abstrahiert. Zudem wurden die Angaben der 25 Studierenden, die in die Auswertung einbezogen wurden, ausgewertet (17 Interviews: 6 Schüler-, 7 Eltern- und 4 Lehrerinterviews; ca. 28% des gesamten Interviewmaterials). Dazu wurden die Studierenden nach der Interviewkodierung gebeten, aus ihrer Sicht jeweils die drei wichtigsten positiven, förderlichen Aspekte (Ressourcen) und die drei wichtigsten problematischen, hinderlichen Aspekte (Risikofaktoren) aus den Leitfadeninterviews auf farbige Karten zu schreiben. Die von den Studenten genannten Themen wurden mit den von Mayring (2008) vorgeschlagen Instrumenten der Paraphrasierung, Generalisierung, Reduktion und Bündelung (Z-Regeln) bearbeitet und tabellarisch zusammengefügt.

In einem nächsten Auswertungsschritt (**Schritt 8**) erfolgt qualitativ- integrative Matrixerstellung und Modellentwicklung auf Grundlage des in Abschnitt 4.1 entwickelten und vorgestellten

„Integrativ-theoretischen Modells schulischer Entwicklung“ (IMSE; Abb. 25) und in Anlehnung an die in Abschnitt 1.8.1.1 vorgestellten Schulstrukturebenen (Abb. 4). Dabei wurde die Zuweisung zu Probandengruppen aufgelöst, um übergreifenden Aspekten Rechnung zu tragen. Die qualitativ-integrative Matrixerstellung und Modellentwicklung erfolgt, indem die in Auswertungsschritt 6 und 7 aus den Leitfadeninterviews und den offenen Fragen der Fragebögen qualitativ extrahierten Ressourcen und Risikofaktoren in die Matrix des IMSE (Abschnitt 4.1), auf verschiedene Schulstrukturebenen bezogen, eingeordnet werden. Verwendet werden alle vorliegenden qualitativen Interviewdaten, Interviews (in Text- und Audioformat) und offenen Fragen aus Fragebögen (FKA-HB, FEKA-HB, FLeKA-HB). Methodisch ist in diesem Auswertungsschritt das Vorgehen der Triangulation qualitativer (Ergebnis-)Daten grundlegend (z.B. Kelle & Erzberger, 2007; Flick, 2004, 2005, 2007b). Die Matrix- und die Schulebenenzuweisungen wurden ebenfalls in der genannten Auswertungsgruppe beraten und auf diese Weise kollegial validiert (vgl. Steinke, 2007).

In einem vorletzten Auswertungsschritt (**Schritt 9**) erfolgt eine qualitative Ergebnisvalidierung der in Auswertungsschritt 8 entstandenen Matrix modellorientierter Ressourcen und Risikofaktoren aus qualitativen Daten (Tab. 102; S. 290f; im Folgenden: qualitative Ergebnismatrix). Die qualitative Ergebnisvalidierung richtet sich u.a. nach den Vorschlägen Maxwell (2005, 2009). Maxwell (2009) schlägt vor „examine both the supporting and discrepant data to assess whether it is more plausible to retain or modify the conclusion“ (Maxwell, 2009, S. 244). Zudem werden die von mehreren Autoren benannten Möglichkeiten der “respondent validation” (Maxwell, 2009, S. 244) bzw. „kommunikative Validierung“ (Mayring, 2002) und des „peer-debriefings“ (Steinke, 2007) für die qualitative Ergebnisvalidierung aufgenommen. Die qualitative Validierung wird als interne und externe Validierung vorgenommen.

Für die interne qualitative Ergebnisvalidierung (A) werden durch den Autor der vorliegenden Studie zufällig ausgewählte Interviewausschnitte (aus mindestens drei Interviews pro Probandengruppe) nochmals intensiv abgehört bzw. gelesen und auf die in der qualitativen Ergebnismatrix (Tab. 102; S. 290f) generierten Codeebenen hin untersucht. Auf diese Weise wird eine Rückprüfung am Material vorgenommen. Dabei wird sowohl nach kohärenten und nicht- kohärenten Aussagen gesucht. Kohärente Aussagen werden in der Matrix (Tab. 102; S. 290f) farbig markiert. Nicht-kohärente Aussagen werden ebenfalls markiert und an der qualitativen Ergebnismatrix geprüft. Diese wird nach Durchsicht der verschiedenen Auswertungsebenen ggf. inhaltlich angepasst.

Für die externe qualitative Ergebnisvalidierung werden zum einen (B1) durch eine projektfremde Person, die zuvor noch nicht mit der Thematik der Arbeit befasst war, zufällig ausgewählte

Interviewabschnitte (aus je einem Schüler-, Eltern- und Lehrerinterview) gelesen und auf die in der qualitativen Ergebnismatrix (Tab. 102; S. 290f) generierten Codeebenen hin untersucht. Kohärente Aussagen werden analog dem oben beschriebenen Vorgehen (interne qualitative Ergebnisvalidierung) in der Matrix (Tab. 102; S. 290f) farbig markiert. Nicht- kohärente Aussagen werden ebenfalls markiert, mit dem Autor der vorliegenden Studie diskutiert und geprüft.

Zum anderen wird die qualitative Ergebnismatrix (Tab. 102; S. 290f) für eine weitere externe qualitative Ergebnisvalidierung (B2) einer erwachsenen Person mit Asperger- Syndrom und hoher intellektueller Begabung vorgelegt. Die “respondent validation” (Maxwell, 2009, S. 244) bzw. „kommunikative Validierung“ (Mayring, 2002) findet in diesem Fall nicht durch die befragten Personen selbst, sondern stellvertretend statt. Die Person wird gebeten, die qualitative Ergebnismatrix (Tab. 102; S. 290f) auf Grundlage der persönlichen schulbezogenen Erfahrungen zu prüfen und dabei insbesondere auf Bestätigung bzw. Nicht-Bestätigung und Fehlen von Aspekten sowie auf Plausibilität der verschiedenen Aspekte zu achten. Eine Rückmeldung wird schriftlich und durch Farbmarkierungen gegeben. Die Rückmeldungen werden an der qualitativen Ergebnismatrix geprüft und diese wird nach Durchsicht der verschiedenen Auswertungsebenen ggf. inhaltlich angepasst.

Die Ergebnisse der qualitativen Ergebnisvalidierung (A, B1, B2) wurden in einem zirkulären Prozess jeweils direkt in die qualitative Ergebnismatrix integriert, die in Abschnitt 6.3.4 (Tab. 102, S. 290f) somit als bereits qualitativ validiertes Ergebnis präsentiert wird. Als weitere Maßnahmen der externen qualitativen Validierung kann auf die Einbeziehung der Studierenden und deren Rückmeldung zu Ressourcen und Risikofaktoren (Auswertungsschritt 2) sowie auf die Arbeit mit einer Auswertungsgruppe (Auswertungsschritte 5, 6 und 8) verwiesen werden (wobei diese Maßnahmen eher der methodischen qualitativen Validierung als der Ergebnisvalidierung zuzuschreiben sind).

In einem letzten Auswertungsschritt (**Schritt 10**) erfolgt eine triangulativ-integrative Matrixerweiterung und Modellentwicklung, indem die in Auswertungsschritt 8 entstandene Matrix qualitativer Daten um die Befunde der quantitativen Daten erweitert wird. Hierbei werden die signifikanten Ergebnisse der quantitativen Datenanalyse (Abschnitt 5.5.1) in Beziehung zu inhaltlich assoziierten qualitativen Daten gesetzt, auf Ressourcen- oder Problemorientierung geprüft und in die Matrix des IMSE integriert. Methodisch ist in diesem Auswertungsschritt das Vorgehen der Triangulation qualitativer und quantitativer Daten grundlegend (z.B. Kelle & Erzberger, 2007; Flick, 2004, 2005, 2007b).

6 Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Studie präsentiert. Der Ergebnisteil gliedert sich in die Abschnitte „Beschreibung der Stichprobe und der schulischen Rahmenbedingungen“, „Ergebnisse quantitativer Daten“, „Ergebnisse qualitativer Daten“ und einen Abschnitt, in dem eine trianguläre Zusammenfassung der qualitativen und quantitativen Ergebnisse wiedergegeben wird.

6.1 Beschreibung der Stichprobe und der schulischen Rahmenbedingungen

Im folgenden Abschnitt wird, getrennt nach Probandengruppen Schüler, Eltern und Lehrer, näher auf die Beschaffenheit und die Eigenschaften der Stichprobe sowie auf Rahmenbedingungen der Beschulung eingegangen.

Für die Darstellung der Rahmenbedingungen der Beschulung werden quantitative Informationen aus den Fragebögen „Fragebogen für Kinder und Jugendliche mit Autismus und hoher Begabung“ (FKA-HB; Knorr, 2008a), „Fragebogen für Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Autismus und hoher Begabung“ (FEKA-HB; Knorr, 2008b) und aus dem „Fragebogen für Lehrer von Kindern und Jugendlichen mit Autismus und hoher Begabung“ (FLeKA-HB; Knorr, 2008c) gewonnen.

Tabelle 31 (nächste Seite) zeigt in einer Übersicht die Stichprobenverteilung der Datenerhebung und der Auswertung für Fragebogenbatterien (inkl. Testverfahren bei Schülern) und Leitfadeninterviews.

Insgesamt konnten von den 72 zurückgesendeten Fragebogenbatterien (von 75 versendeten; Rücklaufquote 96%) 67 in die Auswertung aufgenommen werden. Es wurden 68 Leitfadeninterviews durchgeführt, von denen sechs für die Auswertung ausgeschlossen wurden, so dass 62 Leitfadeninterviews in die Auswertung eingeflossen sind. Ausgeschlossen wurden die zu Beginn des Projekts geführten Interviews mit einem Schüler, einem Elternpaar und einem Lehrer und die zugehörigen Fragebögen, da die in Abschnitt 5.3.1 angegebenen Inklusionskriterien für die Studie nicht erfüllt wurden. Aus demselben Grunde wurde ein weiterer Proband ausgeschlossen, bei dem zum Ausschlusszeitpunkt nur Fragebogenbatterien vorlagen. Die zusätzlich zu Beginn der Studie geführten Interviews mit 2 Schulbegleitern und 2 Erwachsenen wurden ebenfalls nicht in die

Auswertung einbezogen. In die qualitative Auswertung wurden 62 Leitfadeninterviews einbezogen, die eine Gesamtlänge von 3667 Minuten (entspricht 61:07 Stunden) hatten.

Tab. 31: Übersicht der Datenerhebung und Auswertung (absolute Angaben, wenn nicht anders angegeben)

Datenerhebung					
in die Studie aufgenommene Familien	25				
Probanden	Schüler	Eltern	Lehrer	Andere	Gesamt
ausgefüllte Fragebogenbatterien (inkl. Testverfahren bei Schülern)	25	24	23	0	72
nicht in die Auswertung eingeschlossene Fragebogenbatterien *	2	2	1	0	5
durchgeführte Leitfaden Interviews	24	23	17	2 Erwachsene 2Schulbegleiter	68
durchgeführte, nicht in die Auswertung eingeschlossene Leitfaden-Interviews *	1	1	0	4	6
Datenauswertung					
in Auswertung eingeschlossene Fragebogenbatterien	23	22	22	0	67
in die Auswertung eingeschlossene Leitfaden-Interviews	23	22	17	0	62
Transkribierte Interviews (Paraphrasierung und Codierung durch Autor; ca. 400 A4 Seiten, einzeilig; % von den in Auswertung eingeschlossenen Leitfaden-Interviews)	7 (30,4%)	6 (27,3%)	6 (35,3%)	0	19 (30,6%)
Paraphrasierung und Audiocodierung durch Studenten (25 Studenten; % von eingeschlossenen Leitfaden-Interviews)	6 (26,1%)	7 (31,8%)	4 (23,5%)	0	17 (27,4%)
Paraphrasierung, Audiocodierung und Auswertung nur durch den Autor der Studie (% von eingeschlossenen Leitfaden Interviews)	10 (43,5%)	9 (40,9%)	7 (41,2%)	0	26 (41,9%)
Interviewdaten (n=62)					
Länge der Interviews absolut (Minuten; Stunden:Minuten)	1167 19:27	1513 25:13	987 16:27	0	3667 61:07
Länge der Interviews (in Minuten: \bar{x} , SD; range)	50,74 (16,72) (26 – 94)	68,77 (17,02) (44- 115)	58,06 (12,59) (35- 75)	0	59,14 (17,39) (26- 115)

* Dropouts durch nachträglich nicht erfüllte Inklusionskriterien (Diagnose ASS-Kriterium, IQ-Kriterium)

6.1.1 Stichprobeneigenschaften Schüler und Rahmenbedingungen der Beschulung

Die im folgenden Abschnitt dargestellten Daten zu Eigenschaften der Schülerstichprobe wurden entweder aus den in Abschnitt 5.2.1 angegebenen standardisierten Erhebungsverfahren gewonnen oder sie beziehen sich auf Grunddaten aus den Fragebögen „Fragebogen für Kinder und Jugendliche mit Autismus und hoher Begabung“ (FKA-HB; Knorr, 2008a), „Fragebogen für Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Autismus und hoher Begabung“ (FEKA-HB; Knorr, 2008b) oder aus dem „Fragebogen für Lehrer von Kindern und Jugendlichen mit Autismus und hoher Begabung“ (FLeKA-HB; Knorr, 2008c).

Insgesamt konnten 23 Schüler (alle männlich) als Probanden in die Studie aufgenommen werden. Tabelle 32 gibt eine nach Alter gestaffelte Übersicht über die Probanden der Studie wieder.

Tab. 32: Übersicht der Stichprobe

Abkürzungen: SCH: Schüler; AS: Asperger Syndrom; AtypA: Atypischer Autismus; für Erläuterungen zu den aufgeführten Intelligenztests siehe Abschnitt 2.2

Name	Alter zum Erhebungszeitpunkt (Jahre; Monate)	Besuchte Schulart	Klasse	Diagnose	Eingangs-IQ	verwendeter IQ-Test (Inklusionskriterium)	Interview Eltern liegt vor	Interview Lehrer liegt vor
SCH_1	10;0	Grundschule	4.	AS	130	HAWIK III	Ja	Nein
SCH_2	10;5	z.Z. keine Schule (war auf Gymn.)	5.	AS	136	HAWIK III	Ja	Ja
SCH_3	10;8	Grundschule	4.	AS	131	HAWIK III	Ja	Ja
SCH_4	10;8	Förderschule sozial-emotionale Entwicklung	6.	AS	130	HAWIK III	Ja	Ja
SCH_5	11;1	Gymnasium	5.	AS	114	HAWIK III (VIQ 131)	Nein	Ja
SCH_6	11;6	Grundschule	5.	AS	125	KRAMER	Ja	Ja
SCH_7	11;7	Förderschule soz.-emot. Entwicklung	5.	AS	125	K-ABC	Ja	Ja
SCH_8	12;0	Gymnasium	6.	AS	142	SPM	Ja	Nein
SCH_9	12;1	Gymnasium	7.	AS	147	K-ABC	Ja	Ja
SCH_10	12;1	Realschule	6.	AS	130	CFT 1	Ja	Ja
SCH_11	12;8	Gymnasium	7.	AS	132	CPM	Ja	Ja
SCH_12	13;0	Realschule	6.	AS	117	HAWIK III (VIQ 131)	Ja	Nein
SCH_13	13;0	z.Z. keine Schule (war auf Gymn.)	7.	AS	127	CFT 20	Ja	Ja
SCH_14	13;7	Gesamtschule	8.	AS	118	HAWIK III (VIQ 127)	Ja	Ja
SCH_15	14;0	Gymnasium	8.	AS	121	CPM	Ja	Ja
SCH_16	14;3	Gymnasium	8.	AS	127	CFT 1	Ja	Nein
SCH_17	14;5	Regionale Schule	8.	AS	130	CFT 20	Ja	Ja
SCH_18	15;4	Gymnasium	10.	AS	138	HAWIK III	Ja	Ja
SCH_19	15;4	Gymnasium	10.	AtypA	139	CFT 20	Ja	Nein
SCH_20	15;7	Schule für Körperbehinderte	10.	AS	129	HAWIK III	Ja	Ja
SCH_21	16;11	Gymnasium	10.	AS	132	HAWIK III	Ja	Nein
SCH_22	18;9	Freie Schule	12.	AS	113	K-ABC (Einzelh. D. IQ 128)	Ja	Ja
SCH_23	18;11	Berufsschule	k.A.	AS	124	K-ABC	Ja	Ja

Die Datenerhebung wurde, wie in Abschnitt 5.4 beschrieben, in der Häuslichkeit der Schüler durchgeführt. Die Schüler kamen aus verschiedenen Regionen Deutschlands. Zusätzlich wurde ein Schüler aus der deutschsprachigen Schweiz aufgenommen.

Tabelle 33 zeigt die geographische Verteilung der Stichprobe nach Bundesländern.

Tab. 33: Herkunft der Probanden

Wohnort der Probanden (Bundesland)	Anzahl der Probanden
Baden-Württemberg	1
Bayern	2
Berlin	4
Hamburg	1
Hessen	1
Niedersachsen	3
Nordrhein-Westfalen	3
Mecklenburg-Vorpommern	5
Schleswig-Holstein	2
Schweiz (deutschsprachiger Teil)	1

Die **Intelligenzwerte** des Eingangs-IQs wurden jeweils aus Vorbefunden der Probanden übernommen und dort mit verschiedenen Intelligenztestverfahren ermittelt (siehe Tab. 32). Bei den meisten Probanden lagen mehrere Intelligenz-Befunde aus verschiedenen psychiatrischen und/ oder psychologischen Vorbefunden vor (zwischen einem und fünf Befunden). Für die Aufnahme in die Studie wurden die höchsten berichteten Befunde berücksichtigt. Die Ergebnisse der Intelligenz-Befunde waren im Schnitt 4,3 Jahre alt (SD=2,01). Bei den jüngeren Kindern wurde, Befunden der Intelligenzstabilität folgend (z.B. Rost, 2009), darauf geachtet, dass die herangezogenen Intelligenztestbefunde nicht vor einem Alter von 7 Lebensjahren erhoben wurden.

Für diese Studie wurde, wie in Abschnitt 5.2.1 beschrieben, zur Erhebung der **Intelligenz**, neben den Vorbefunden, der Teil 1 des CFT 20-R (Weiß, 2006a), der Wortschatztest (V1) aus dem KFT 4-12+ R (Heller & Perleth, 2000) und der Zahlenfolgentest-Revision (ZF-R; Weiß, 2007) bzw. (bei ≥ 11 Jahre oder ≥ 6 . Klasse) der Untertest Zahlenreihen aus dem PSB-R 6-13 (Horn, Lukesch, Mayrhofer & Kormann, 2003) verwendet. Der Zahlenfolgentest-Revision (ZF-R) und der Untertest Zahlenreihen aus dem PSB-R 6-13 wurden zusammenfassend statistisch ausgewertet.

Die Intelligenzwerte der Probanden der vorliegenden Studie (vgl. Tab. 34 und Abb. 38) betrugen bei den Vorbefunden im Mittel 128,57 (SD=8,58; 113- 147). In dem im Rahmen der vorliegenden Studie durchgeführten Teil 1 des CFT 20-R betrugen die Intelligenzwerte der Schülerstichprobe im Mittel 127,22 (SD=10,59; 110- 143). Der Zahlenfolge-Test konnte nur mit 21 Probanden durchgeführt werden (ein Proband lehnte den Test aufgrund einer negativen affektiven Einstellung ab; ein anderer wegen einer bei ihm vorliegenden Dyskalkulie). Im Zahlenfolge-Test lag der IQ-Mittelwert bei 121,43 (SD=13,42; 93- 145). Im Wortschatz-Test lag der IQ-Stichprobenmittelwert bei 110,26 (SD=9,99; 90- 135).

Signifikante Korrelationen ergaben sich innerhalb der Stichprobe nur zwischen den Intelligenz-Vorbefunden und den Werten im CFT 20-R (Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson; $r=.51$;

$p=,031$). Zwischen Zahlenfolgetest und CFT 20-R ergab sich eine Korrelation von $r=,37$ ($p=,10$); zwischen Wortschatztest und den Werten im CFT 20-R besteht eine negative Korrelation von $r=-,35$ ($p=,10$). Die Ergebnisse im Wortschatztest und im Zahlenfolgetest korrelieren nicht miteinander ($r=,04$; $p=,84$). Die Ergebnisse im Wortschatztest fallen gegenüber den anderen Intelligenzwerten signifikant geringer aus (t-Test für abhängige Stichproben, zweiseitig). Der Eingangs-IQ und der Wortschatztest ($t(22)=6,41$; $p<,001$; $d=1,97$) und der CFT 20-R und der Wortschatztest ($t(22)=4,8$; $p<,001$; $d=1,65$) unterscheiden sich höchst signifikant voneinander. Der Zahlenfolgetest und der Wortschatztest unterscheiden sich hoch signifikant ($t(20)=3,15$; $p=,005$; $d=0,95$), während sich die anderen Werte nicht signifikant voneinander unterscheiden. Zum Adjustieren der p-Werte (zur Vermeidung der α -Fehler-Kumulierung) wurde das Bonferroni-Holm-Verfahren verwendet (sechs Tests). Ohne diese Adjustierung wäre auch die Differenz zwischen Eingangs-IQ und Zahlenfolgetest signifikant ($t(20)=2,46$; $p=,023$).

Tabelle 34 und Abbildung 33 geben Übersichten zu den Intelligenztestwerten der Schülerstichprobe wieder.

Tab. 34: Intelligenzwerte der Stichprobe

Testverfahren	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standard-abweichung
Eingangs-IQ Aus Vorbefunden	23	113	147	128,57	8,58
CFT 20-R	23	110	143	127,22	10,59
Wortschatztest	23	90	135	110,26	9,99
Zahlenfolgetest	21	93	145	121,43	13,42

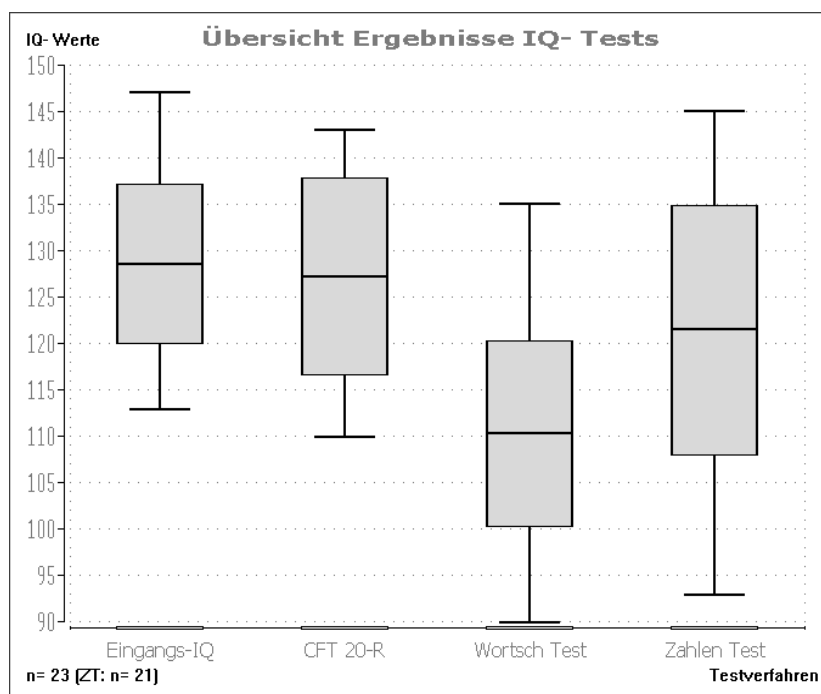


Abb. 33: Intelligenzwerte der Stichprobe (Angabe von \bar{x} , SD und range;
Abkürzungen: Wortsch Test=Wortschatztest, Zahlen Test=Zahlenfolgetest, ZT=Zahlenfolgetest)

Bei 13 Probanden (56,6% der Stichprobe) lagen aus den Vorbefunden Werte für den HAWIK III (Tewes, Rossmann & Schallberger, 2000) vor, die wegen der vielfältigen Forschungsbefunde zu diesem Instrument (vgl. Abschnitt 1.6.3) zusätzlich ausgewertet wurden (vgl. Tab. 34). Die mittleren Werte im Handlungsteil fallen gegenüber den anderen Skalenwerten geringer aus. Es finden sich signifikante Unterschiede zwischen Verbal- und Handlungsteil (t-Test für abhängige Stichproben, zweiseitig; $t(12)=2,89$; $p=,014$; $d=1,25$) und zwischen dem HAWIK Gesamt-IQ und dem Handlungsteil ($t(12)=3,78$; $p=,003$; $d=0,96$)).

Tab. 35: IQ-Werte im HAWIK III

Skalen	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standard-abweichung
HAWIK Gesamt-IQ	13	114	138	127,23	8,04
Verbal-IQ	13	111	154	132,00	10,92
Handlungs-IQ	13	92	137	116,38	13,84

Zur Validierung der **Diagnose einer Autismus-Spektrum-Störung** wurde, neben einer schriftlichen Kopie des klinischen Diagnoseschreibens, für die Studie zusätzlich die Marburger Beurteilungsskala zum Asperger-Syndrom (MBAS; Remschmidt & Kamp-Becker, 2006) verwendet. Angaben zur MBAS lagen in 15 Fällen vor. In einem Fall konnte der Wert aus einer Akte entnommen werden, so dass mit 16 Werten für ca. 70% der Probanden MBAS- Ergebnisse

vorliegen. Ein Proband erreichte nicht den Cut off- Wert, der im MBAS für den Verdacht einer ASS vorgegeben wird. In dem entsprechenden Diagnoseschreiben wurde jedoch die klinische Diagnose eines Asperger-Syndroms ausführlich begründet. Für die 7 Probanden, für die keine MBAS-Werte vorlagen, wurden die klinischen Diagnoseschreiben (Vorlage in Kopie) gesichtet und nach den gängigen Qualitätsmaßstäben an Autismusdiagnostik (vgl. Kamp-Becker, Duketis, Sinzig, Poustka & Becker, 2010) für valide befunden. Tabelle 36 gibt die Ergebnisse der vorliegenden MBAS-Werte der Stichprobe wieder.

Tab. 36: Werte in der Marburger Beurteilungsskala zum Asperger-Syndrom (MBAS; Remschmidt & Kamp-Becker, 2006)

Skalen	<i>Cut off</i>	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standard-abweichung
Gesamtwert	103	16	99	157	132,69	18,05
Tom Kontakt Spiel	38	15	38	61	49,80	6,72
get. Aufmerksamkeit, Freude Mimik	21	15	21	42	31,20	5,25
Verhalten	20	15	12	38	25,47	7,34
Sprache Sonderinteressen	16	15	15	32	23,93	4,30

Erläuterung: Der *Cut off*- Wert wurde zur Illustration eingefügt. Dieser Wert muss in der Individualdiagnostik mindestens erreicht werden, damit von einer begründeten Verdachtsdiagnose ausgegangen werden kann.

Die 23 Schüler mit ASS waren zum Untersuchungszeitpunkt zwischen 10;0 und 18;11 Jahre alt (Alter: \bar{x} =13,4; SD=2,39; Median: 13). Abbildung 34 stellt die Altersverteilung der Schülerstichprobe dar.

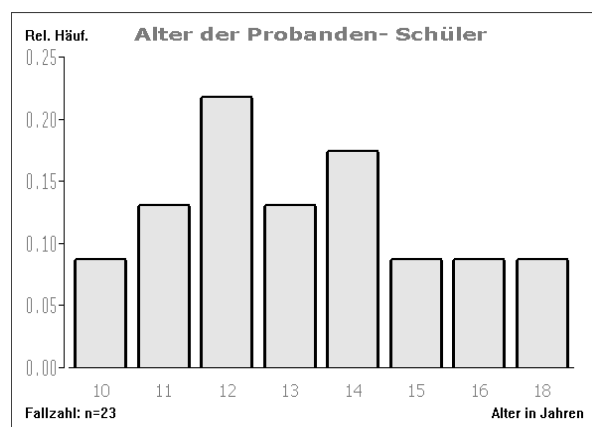


Abb. 34: Alter der Probanden zum Untersuchungszeitpunkt

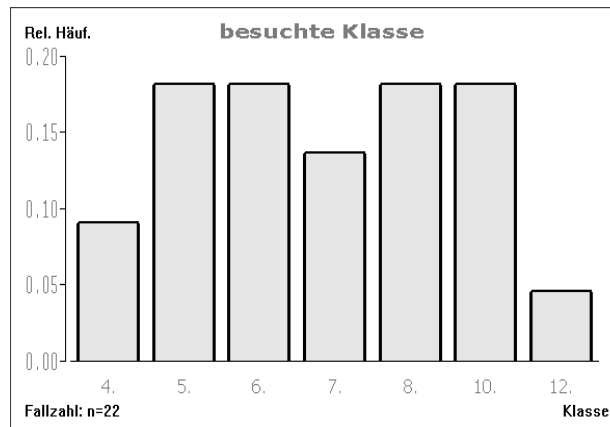


Abb. 35: Besuchte Klassenstufe der Probanden (siehe Text)

Die Schüler der Stichprobe besuchten zum Untersuchungszeitpunkt die Klassen 4 bis 12 (Median 7. Klasse). Ein Schüler besuchte die Berufsschule im Abschlussjahr (nicht in Abb. 35 Klassenstufen, integriert). Eine Darstellung der Schulbesuchsklassen der Probanden findet sich in Abbildung 35. Der größte Teil der Schüler besucht das Gymnasium (39,1%). Eine genaue Verteilung auf Schularten wird in Abbildung 36 dargestellt.

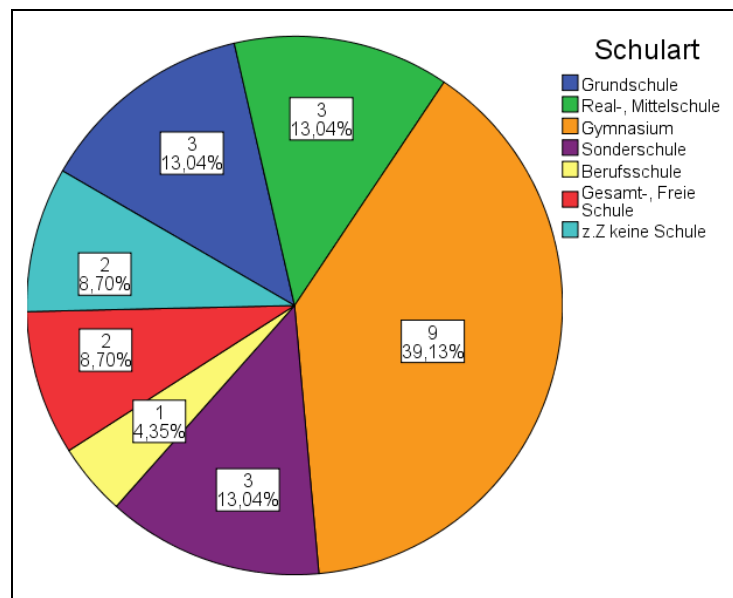


Abb. 36: Verteilung der Probanden nach Schularten, n=23, Angabe absoluter und relativer Daten

Zwei Schüler (8,7%; beider vorher Gymnasium) besuchten zum Untersuchungszeitpunkt trotz Schulpflicht keine Schule. Als Gründe hierfür wurde in beiden Fällen eine längerfristige Suspendierung vom Unterricht durch Verhaltensprobleme genannt. Drei Schüler (13%) besuchen eine Sonderschulform (Schule für Erziehungshilfe, Schule für Körperbehinderte, Spezial-Kleinstklasse für Schüler mit ASS). 20 Schüler lebten bei ihren Eltern, zwei Schüler wohnen im Internat und ein Schüler lebt in einer eigenen Wohnung.

Angaben zu Klassenstärken der besuchten Klassen der Schüler unterscheiden sich nach Informationsquelle. Nach Angaben der Eltern werden die Schüler in Klassen mit durchschnittlich 20,5 Schülern (SD=7,99; 6- 36) beschult. Die Lehrer geben eine durchschnittliche Klassenstärke von 19,6 an (SD=7,84; 5- 31).

47,8% der Schüler (n=11) werden zum Zeitpunkt der Datenerhebung von einer Schulassistenz unterstützt, die im Mittel für 21,9 Stunden die Woche bewilligt ist (SD=12,5; 5- 40 Stunden pro Woche). Bei einem Schüler werden die Stunden der Schulassistenz auf zwei Personen verteilt. Zwei weitere Schüler erhalten Förderstunden (zwei und drei Stunden die Woche) durch eine sonderpädagogische Lehrkraft, die in einem Fall von einer benachbarten Sonderschule an die Schule des Schülers kommt und im anderen Fall fest der Schule des Schülers zugeordnet ist. Ein Schüler wird in der Schule bei Bedarf durch eine Sozialpädagogin betreut. Neun Schüler (39,1%) erhalten keine zusätzlichen personellen Hilfen in der Schule.

Von den Schülern wurde das jeweils letzte Zeugnis vor dem Interviewtermin als Grundlage für den aktuellen Notendurchschnitt erbeten. Für 20 Schüler (87% der Schülerstichprobe) lagen Zeugnisse vor. Von 3 Schülern konnten keine Zeugnisse erhalten werden. Durch Aussetzungen von Noten und unterschiedliche Erteilung und Bezeichnung der Fächer in den Klassenstufen und in den Bundesländern sind die Angaben insgesamt uneinheitlich. Tabelle 37 gibt die durchschnittlichen Schulnoten in verschiedenen Fächern wieder.

Tab. 37: Mittlere Schulnoten der Probanden in verschiedenen Fächern (fett: Hauptfächer)

Unterrichtsfächer	N	beste Note	schlechteste Note	Mittelwert	Standard-abweichung
Physik	10	1	4	2,20	,79
Sachunterricht	5	1	4	2,40	1,14
Kunst	8	1	4	2,62	,92
Sport	14	2	4	2,64	,5
Mathematik	19	1	5	2,68	1,25
Englisch	19	1	5	2,68	1,25
Musik	13	1	4	2,69	,95
Deutsch	20	1	5	2,70	1,17
Biologie	12	2	5	2,83	,84
Geschichte	13	1	4	2,85	,99
2. Fremdsprache	8	1	5	2,88	1,55
Chemie	9	2	5	2,89	1,27
Religion	13	1	4	2,92	,95
Erdkunde	15	1	5	2,93	1,03

Für die Hauptfächer Mathematik und Deutsch, in denen die meisten Angaben vorliegen, kann insgesamt ein Notenmittelwert von 2,69 (SD=1,19) angegeben werden. Die besten Noten werden im Mittel in Physik erreicht. Korrelationen zu den erhobenen Intelligenzwerten ergaben sich insbesondere zwischen den Werten im CFT 20-R (Teil 1) und den Noten im Fach Physik (Rangreihen-Korrelationen nach Spearman: $r=-,735$; $p=,015$). Andere Korrelationen zwischen Noten und Intelligenzwerten waren schwach und nicht signifikant.

Tabelle 38 zeigt die Korrelationen der Schulnoten untereinander für die Fächer Mathe und Deutsch (Rangreihen-Korrelationen nach Spearman).

Tab. 38: Korrelationen ausgewählter Schulnoten untereinander (* $p \leq ,05$; ** $p \leq ,01$; *** $p \leq ,001$)

			1. Fremd-sprache	Kunst	Musik	Geschichte	Erd-kunde	Bio	Chemie	Physik
Rangreihen-Korrelationen nach Spearman	Deutsch	Korrelations-koeffizient	,925**	,832*	,484	,678*	,734**	,792**	,710*	,498
		Sig. (2-seitig)	,000	,010	,094	,011	,002	,002	,032	,143
		N	19	8	13	13	15	12	9	10
	Mathe	Korrelations-koeffizient	,452	,637	,666*	,382	,702**	,219	,424	,838**
		Sig. (2-seitig)	,060	,124	,018	,198	,004	,494	,255	,002
		N	18	7	12	13	15	12	9	10

Die Schüler der Untersuchungsstichprobe hatten in unterschiedlichem Maße Erfahrungen mit Maßnahmen der Begabtenförderung gemacht. (Die Daten stützen sich auf Angaben der Eltern im FEKA-HB; Items 2 und 14). Akzelerierende Maßnahmen wurden im „Fragebogen für Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Autismus und hoher Begabung“ (FEKA-HB) bei 8 Schülern angegeben. 18,2% (n=4) wurden früher eingeschult, 18,2% (n=4) haben eine Klasse übersprungen und 63,6% haben an keinen Akzelerationsmaßnahmen teilgenommen. Zwei Schüler wurden früher eingeschult und haben zusätzlich später eine Klasse übersprungen (einer der beiden Schüler wiederholte später eine Klasse). Insgesamt haben ca. ein Drittel (36,4%; n=8) der Schüler eine Klasse übersprungen oder sie wurden früher eingeschult (vgl. Abb. 37).

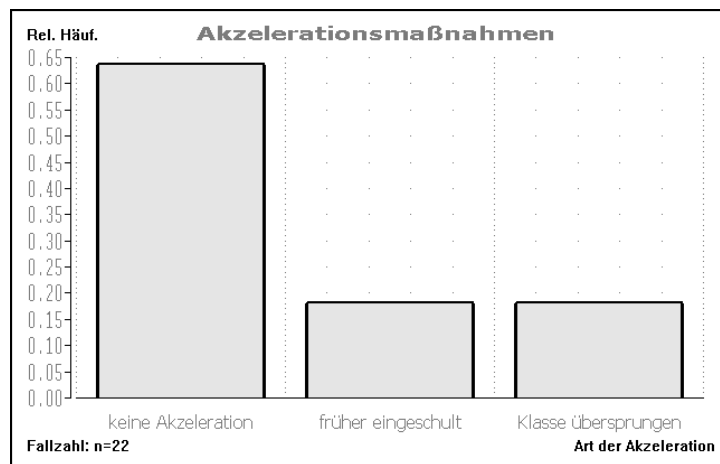


Abb. 37: Akzelerationsmaßnahmen

Zwei Schüler besuchen zum Untersuchungszeitpunkt eine spezielle Hochbegabtenklasse. Ein weiterer Schüler besuchte eine Schnellläuferklasse, die er jedoch unmittelbar vor dem Interviewtermin verließ, um auf eine andere Schule zu wechseln. Zwei Schüler besuchen zudem spezielle Profilklassen (musisch und bilingual).

Enrichmentmaßnahmen wurden in unterschiedlicher Qualität angegeben. Gefragt wurde im „Fragebogen für Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Autismus und hoher Begabung“ (FEKA-HB, Item 14, offene Frage) und im „Fragebogen für Lehrer von Kindern und Jugendlichen mit Autismus und hoher Begabung“ (FLeKA-HB, Item 16, offene Frage) nach aktuellen besonderen Förderbedingungen, die Enrichmentmaßnahmen beinhalteten. Es ist daher nicht auszuschließen, dass Eltern und Lehrer bestimmte Bedingungen nicht angegeben haben oder von diesen keine Kenntnis hatten. Durch die differenten Angaben in den Fragebögen wurden hier die Angaben der Eltern und Lehrer zusammengefasst. Danach nahmen 60,9% (n=14) Schüler an keinen Enrichmentmaßnahmen teil, während 39,1% der Schüler (n=9) an verschiedenen Maßnahmen des Enrichments partizipierten.

Enrichmentmaßnahmen, die angegeben wurden (z.T. Mehrfachnennungen), waren:

- der Besuch von Profilklassen (n=2),
- Hochbegabtenklassen (n=2; hier neben Akzeleration auch zu Enrichment gezählt),
- Binnendifferenzierung (n=2),
- Mentoring im Bereich des Spezialinteresses durch den Schulbegleiter (n=1),
- Sommerkurse (n=1),
- Kinder- Uni (n=3),
- einzelne themengebundene Enrichmentkurse (n=3) und
- Teilunterricht in höheren Klassen (n=1; der jedoch bei dem betreffenden Schüler nach einigen Wochen wieder eingestellt wurde).

Insgesamt nahm ca. die Hälfte (52,2%; n=12) der Probanden an keiner Maßnahme der Begabtenförderung (Akzeleration oder Enrichment) teil. 8,7% (n=2) hatten nur Maßnahmen der Akzeleration, 13% (n=3) nur Enrichmentmaßnahmen erfahren. 26,1% (n=6) der Schüler hatten sowohl (z.T. mehrere) Maßnahmen des Enrichments als auch der Akzeleration als pädagogische Förderung erfahren.

6.1.2 Stichprobeneigenschaften der Eltern

Zur Erfassung des sozio-ökonomischen Hintergrunds der Probanden wurden verschiedene Variablen zu den Eltern erhoben („Fragebogen zur sozio-ökonomischen Lage“; FrasöL; Knorr, 2008d), die im folgenden Abschnitt getrennt nach Müttern und Vätern bzw. Lebensgefährten der Mütter dargestellt werden.

Es konnten sozio-ökonomische Angaben von 21 **Müttern** (91,3% der Schülerstichprobe) erhoben werden. Die Mütter der Probanden waren zum Erhebungszeitpunkt im Mittel 43,5 Jahre alt (SD=6,18; 33- 57 Jahre). Angaben zum Familienstand werden in Abbildung 38 dargestellt.

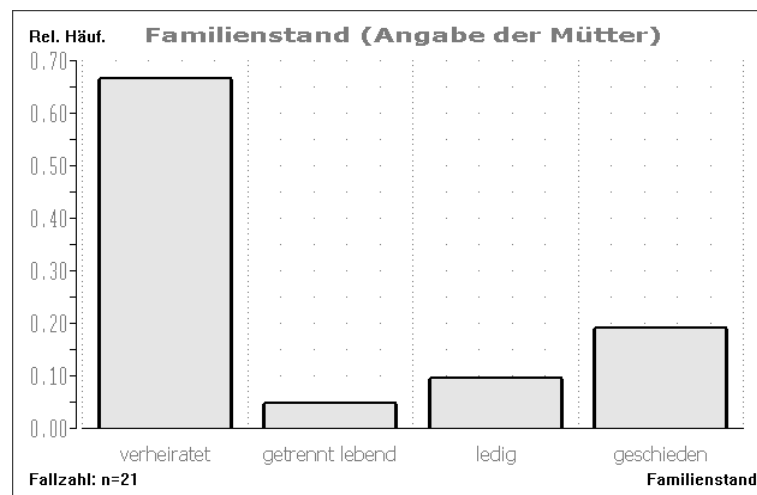


Abb. 38: Familienstand der Mütter

66,7% der Mütter waren verheiratet und lebten mit ihrem Partner zusammen, 4,8% waren verheiratet, lebten aber getrennt von ihrem Ehepartner, 9,3% lebten ledig mit Lebenspartner zusammen und 19% der Mütter waren geschieden und allein erziehend.

28,6% der Mütter waren zum Zeitpunkt der Erhebung voll erwerbstätig, 33,3% arbeiteten in Teilzeit und 38,1% waren aus unterschiedlichen Gründen (Hausfrau, Rentnerin u.a.) nicht erwerbstätig.

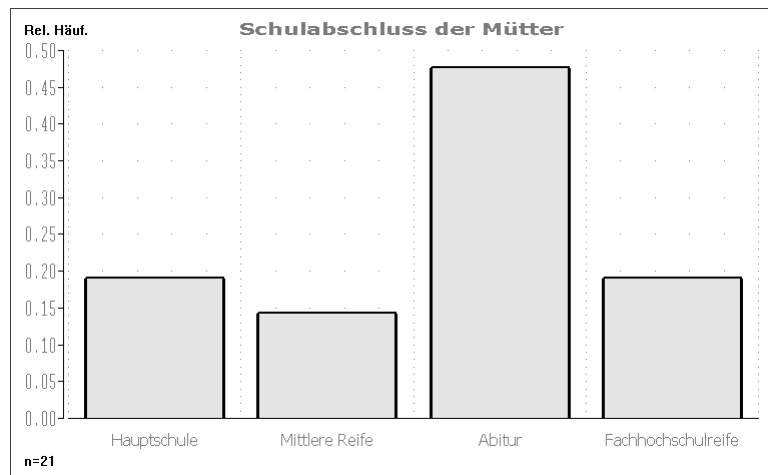


Abb. 39: Schulabschluss der Mütter

In Abbildung 39 werden die schulischen Bildungsabschlüsse der Mütter dargestellt. Von den Müttern hatten 19% einen Hauptschulabschluss, 14,3% den Abschluss einer Mittleren Reife, 19% hatten eine Fachhochschulreife und 47,6% hatten mit dem Abitur die Hochschulreife. Insgesamt hatten 66,6% der Mütter entweder eine Fachhochschul- oder Hochschulreife.

Auf die Fragen nach dem Haushaltseinkommen gaben 9,5% an, sehr gut mit dem Einkommen auszukommen, 61,9% kamen gut mit dem Einkommen aus (gut oder sehr gut zusammen: 71,4%). 19% gaben an, mit ihrem Haushaltseinkommen mittelmäßig zurecht zu kommen und 9,5% sagten, sie kämen eher schlecht mit dem verfügbaren Einkommen zurecht. 68% der Eltern fühlen sich der Mittelschicht oder oberen Mittelschicht zugehörig (je zu ca. gleichen Teilen). 15,1% fühlten sich der Arbeiterschicht oder keiner Schicht zugehörig.

Es konnten sozio-ökonomische Angaben von 18 **Vätern oder Lebensgefährten** der Mütter (78,2% der Stichprobe) erhoben werden. Die Väter oder Lebensgefährten der Mütter waren im Mittel 45,4 Jahre alt (SD=5,79; 36- 58 Jahre). 83,3% von ihnen waren zum Zeitpunkt der Erhebung voll erwerbstätig, 5,6% arbeiteten in Teilzeit und 11,1 % waren aus unterschiedlichen Gründen nicht erwerbstätig.

Von den Vätern oder Lebensgefährten hatten 11,1% einen Hauptschulabschluss, 11,1% einen Abschluss der Mittleren Reife, 27,8% erreichten eine Fachhochschulreife und 50% hatten mit dem

Abitur die Hochschulreife. Somit verfügten 77,8% der Väter oder Lebensgefährten entweder über eine Fachhochschul- oder eine Hochschulreife.

6.1.3 Stichprobeneigenschaften der Lehrer

Die im Folgenden dargestellten Grunddaten der Lehrerstichprobe beziehen sich auf die Angaben im „Fragebogen für Lehrer von Kindern und Jugendlichen mit Autismus und hoher Begabung“ (FLeKA-HB; Anhang D1.3). Es konnten 22 Lehrer für eine Teilnahme an der Studie gewonnen werden (Ausfüllen der Fragebogenbatterie). Eine Lehrerein sagte die Teilnahme an der Studie ab (Sie sei durch die Förderung des Schülers so gefordert, dass sie keine Möglichkeit zur Teilnahme sähe.). In insgesamt fünf weiteren Fällen konnten aus unterschiedlichen Gründen keine Interviews mit den Lehrern geführt werden, obwohl Fragebogensets vorliegen. Somit liegen 22 Lehrer-Fragebogen-Sets (96,7% der Schülerstichprobe) und 17 Lehrer-Leitfadeninterviews (73,9% der Schülerstichprobe) vor (vgl. Tabelle 32, S. 191). Bei den beiden Schülern, die zum Zeitpunkt der Untersuchung keine Schule besuchten, wurde in einem Fall die ehemalige Lehrerin und in im zweiten Fall der Lehrer der ab einige Wochen später besuchten Schule interviewt. Über fehlende einzelne Fragebögen und Items wird jeweils an inhaltlich passender Stelle berichtet. Die Lehrerstichprobe wird im Folgenden auf Grundlage der 22 teilnehmenden Lehrer beschrieben.

Das Alter der Lehrer wurde kategorial erfasst. Der größere Teil der Lehrer (59,1%) war zwischen 31 und 40 Jahren alt (vgl. Tab. 39).

Tab. 39: Alter der Lehrer (n=22)

Alter	Prozent der Lehrer
31- 40 Jahre	59,1%
41- 50 Jahre	22,7%
51- 65 Jahre	18,2%

Die Lehrer hatten im Mittel 11,6 Jahre Unterrichtserfahrung an Schulen (SD=9,67, Median: 8; 1-36 Jahre). Geschlechtsverteilung und die Ausbildung der Lehrer werden in Abbildung 40 und Abbildung 41 dargestellt.

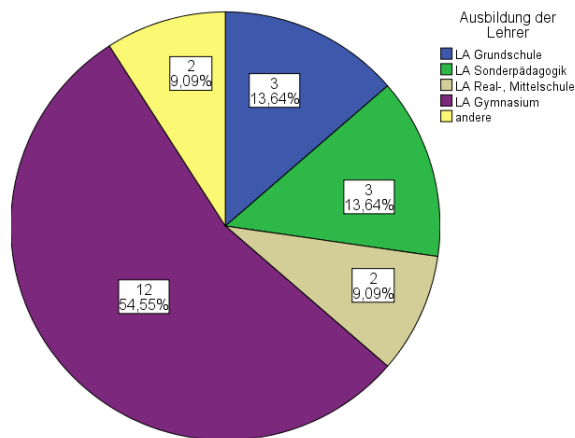


Abb. 40: Ausbildung der Lehrer (LA=Lehramt)
Angabe absoluter und relativer Häufigkeit

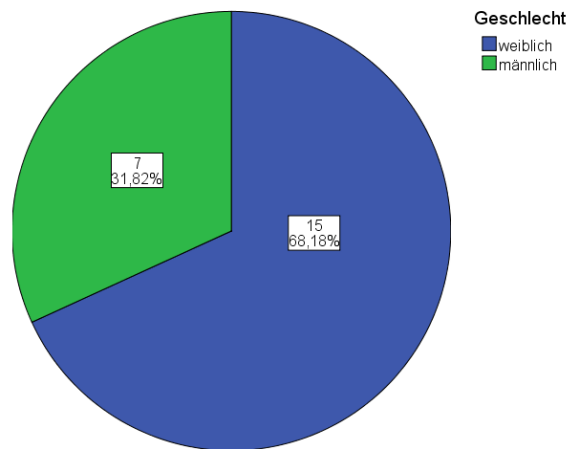


Abb. 41: Geschlechtsverteilung der Lehrer,
Angabe absoluter und relativer Häufigkeit

Es wurde ein Lehrer einer Sonderschule interviewt, in die der Proband erst einige Wochen nach der Interviewsituation umgeschult wurde (der Schüler war vorher zeitweise nicht in einer Schule). Daher ist in der Lehrerstichprobe ein Sonderpädagoge mehr aufgeführt als in der Beschulungsart der Schülerstichprobe angegeben.

Sieben der Lehrer (31,8%) hatten in ihrer Laufbahn vorher schon einmal einen Schüler mit ASS unterrichtet. 14 Lehrer (63,6%) hatten vorher noch keine unterrichtlichen Erfahrungen mit Schülern aus dem Autismus-Spektrum. Eine Lehrerein (4,5%) war sich dessen unsicher. Neun der Lehrer (40,9%) hatten in ihrer Laufbahn vorher schon einmal einen Schüler mit einer Hochbegabung unterrichtet. Zehn Lehrer (45,5%) hatten vorher noch keine Erfahrungen mit hochbegabten Schülern. Drei Lehrer (13,6%) waren sich unsicher, ob sie in ihrer Laufbahn vorher schon einmal einen Schüler mit einer Hochbegabung unterrichtet hatten (vgl. Abb. 42 und Abb. 43).

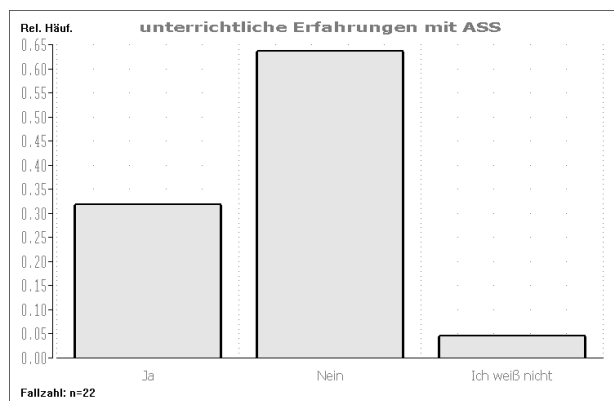


Abb. 42 Unterrichtliche Erfahrungen der Lehrer mit Schülern mit Autismus

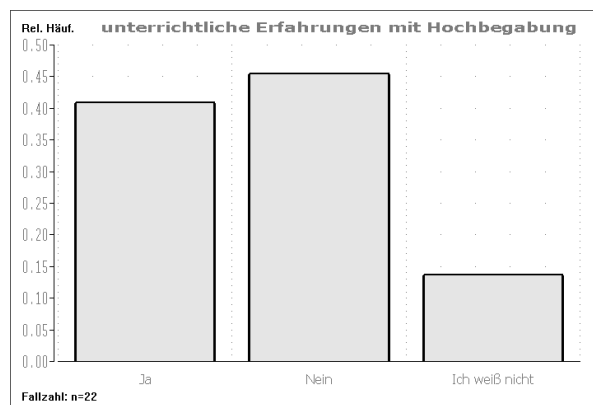


Abb. 43: Unterrichtliche Erfahrungen der Lehrer mit Schülern mit Hochbegabung

Zehn Lehrer (45,5%) hatten schon einmal eine Weiterbildung zu ASS besucht, fünf (22,7%) besuchten schon einmal eine Weiterbildung zu Hochbegabung. Drei Lehrer (13,6%) hatten Weiterbildungen zu beiden Themen besucht. Elf Lehrer (50%) besuchten weder zum einen noch zum anderen Thema eine Weiterbildung. Entsprechend fühlten sich 22,7% (n=5) der Lehrer geschult für den Umgang mit Schülern mit ASS. 63,6% (n=14) der Lehrer fühlten sich nicht geschult und 13,6% (n=3) waren sich dessen nicht sicher. 31,8% der Lehrer (n=7) fühlten sich geschult für den Umgang mit Schülern mit einer Hochbegabung. 50% (n=11) der befragten Lehrer fühlten sich in diesem Bereich nicht geschult und vier Lehrer (18,3%) waren sich dessen nicht sicher.

6.2. Ergebnisse quantitativer Daten

Im folgenden Abschnitt werden die quantitativ vorliegenden Daten der Schüler-, Eltern- und Lehrerbefragung dargestellt. Die Daten werden v.a. deskriptiv und nach Probandengruppen getrennt präsentiert. Wenn zu den Daten Gruppenvergleiche möglich sind, werden die entsprechenden Daten ausschließlich an dieser Stelle präsentiert (siehe Abschnitt 6.2.4). Genauere Angaben zu den eingesetzten Verfahren der Datenerhebung finden sich in Abschnitt 5.2.1.

6.2.1 Ergebnisse der Schülerbefragung

Die Ergebnisse der Schülerbefragung stützen sich auf die in Abschnitt 5.2.1 vorgestellten Verfahren. Um Variablen der Umwelt und der Schülerpersönlichkeit zu erfassen, wurden aus dem Inventar der „Münchner Hochbegabungstestbatterie für die Sekundarstufe“ (MHBT-S; Heller & Perleth, 2007a) die Fragebögen zum Arbeitsverhalten (AV-S) und zum Schulklima (SCHUL) verwendet.

Die im Fragebogen zum Arbeitsverhalten (AV-S) erfassten Daten der Schülerstichprobe werden in Tabelle 40 und in Abbildung 44 wiedergegeben. Auffällig sind die niedrigen Werte in den Skalen, die Ängstlichkeit abbilden (Prüfungsangst- EMOT, Prüfungssorgen- WORRY und Allgemeine Angst- ANGST).

Tab. 40: Fragebogen zum Arbeitsverhalten (AV-S), Angabe von T-Werten

Skalen	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standard- abweichung
Prüfungsangst (EMOT)	23	27	60	39,00	9,59
Prüfungssorgen (WORRY)	23	27	65	42,70	12,06
Allgemeine Angst (ANGST)	23	22	67	41,91	12,06
Instabilität der Denkabläufe (DENK)	23	24	65	42,30	11,12
Schulisches Selbstkonzept (SELBST)	23	34	81	54,35	11,52
Allgemeiner Selbstwert (WERT)	23	28	69	50,30	10,65
Internale Kausalattribution (KINT)	23	27	77	49,43	12,58
Externale Kausalattribution (KEXT)	23	25	65	47,52	9,95
Arbeitseinteilung (EINTEIL)	23	22	68	43,65	11,48
Defizite der Aufmerksamkeitssteuerung (AUFM)	23	32	76	49,52	11,45

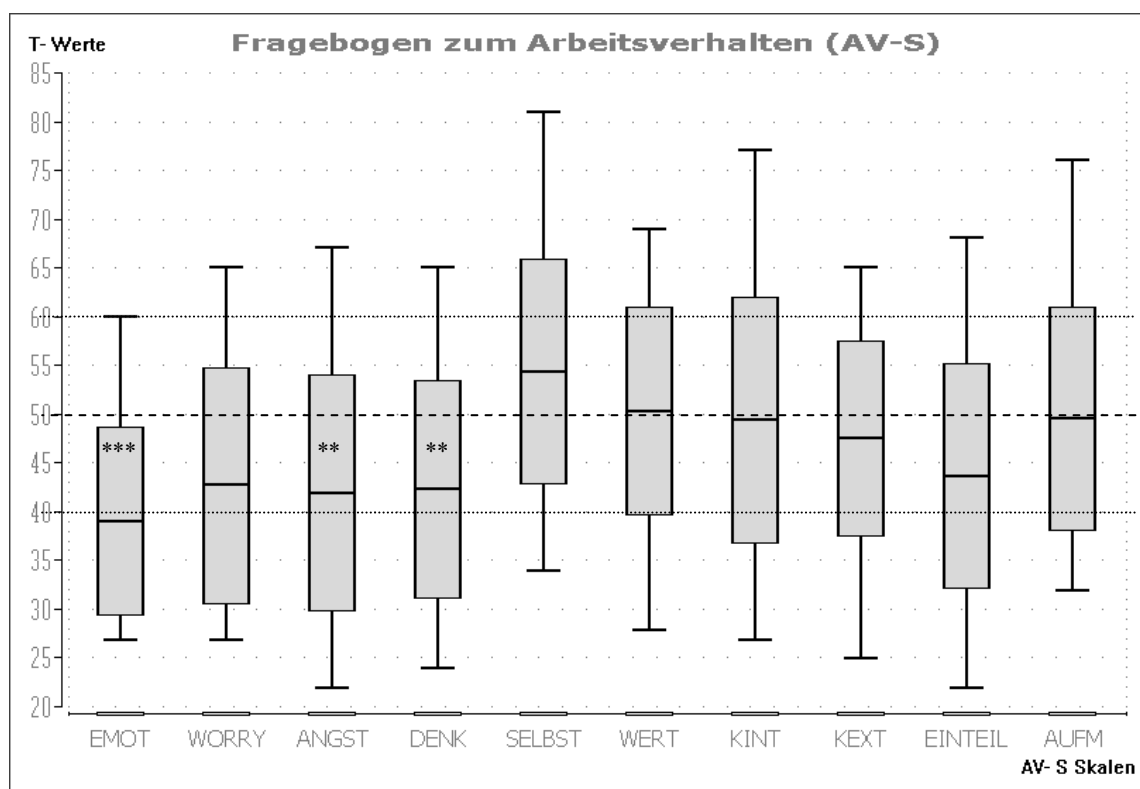


Abb. 44: Fragebogen zum Arbeitsverhalten (AV-S), n=23, Angabe von T-Werten: \bar{x} , SD und range; gestrichelte Linien: $T=50$, ± 1 SD; *Angaben der signifikanten Mittelwertabweichungen bei Einstichproben-t-Test gegen den Mittelwert ($T=50$, $*p \leq .05$, $**p \leq .01$, $***p \leq .001$); Abkürzungen: Prüfungsangst (EMOT), Prüfungssorgen (WORRY), Allgemeine Angst (ANGST), Instabilität der Denkabläufe (DENK), Schulisches Selbstkonzept (SELBST), Allgemeiner Selbstwert (WERT), Internale Kausalattribution (KINT), Externale Kausalattribution (KEXT), Arbeitseinteilung (EINTEIL), Defizite der Aufmerksamkeitssteuerung (AUFM)

Signifikante Mittelwertabweichungen ergeben bei einem Einstichproben-t-Test gegen den Mittelwert ($T=50$) in den Ängstlichkeitsskalen „Prüfungsangst“ (EMOT; $t(22)=5,5$; $p < ,001$), und „Allgemeine Angst“ (ANGST; $t(22)=3,22$; $p=,004$). Eine weitere signifikante Mittelwertabweichung findet sich bei der Skala „Instabilität der Denkabläufe“ (DENK; $t(22)=3,32$; $p=,003$). Zum Adjustieren der p-Werte (zur Vermeidung der α -Fehler-Kumulierung) wurde das

Bonferroni-Holm-Verfahren verwendet (zehn Tests; vgl. zum Vorgehen Abschnitt 5.5.1). Ohne diese Adjustierung wären auch die Abweichungen der Skalen „Prüfungssorgen“ (WORRY; $t(22)=2,9$; $p=,008$) und „Arbeitseinteilung“ (EINTEIL; $t(22)=2,65$; $p=,015$) signifikant.

Der Fragebogen zum Schulklima (SCHUL) erfasst das Schul- und Sozialklima der Schule und Klasse und die individuell wahrgenommene schulische Atmosphäre auf sechs Skalen. Bei zwei Probanden konnte der Fragebogen aufgrund des Alters nicht ausgewertet werden. Tabelle 41 und Abbildung 45 geben die Ergebnisse im Fragebogen zum Schulklima (SCHUL) wieder.

Tab. 41: Fragebogen zum Schulklima (SCHUL), Angabe von T-Werten

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standard-abweichung
Kooperativer Lehrer (KOLE)	21	19	72	48,10	14,32
Kooperation unter Mitschülern (KOOP)	21	24	71	46,14	14,04
Konkurrenz, Wettbewerb (WETT)	21	26	81	49,43	13,83
Engagement der Mitschüler (ENGA)	21	24	65	43,52	9,68
Leistungsdruck im Unterricht (LEID)	21	25	62	47,86	9,81
Störungen des Unterrichts (STOE)	21	27	75	48,90	12,79

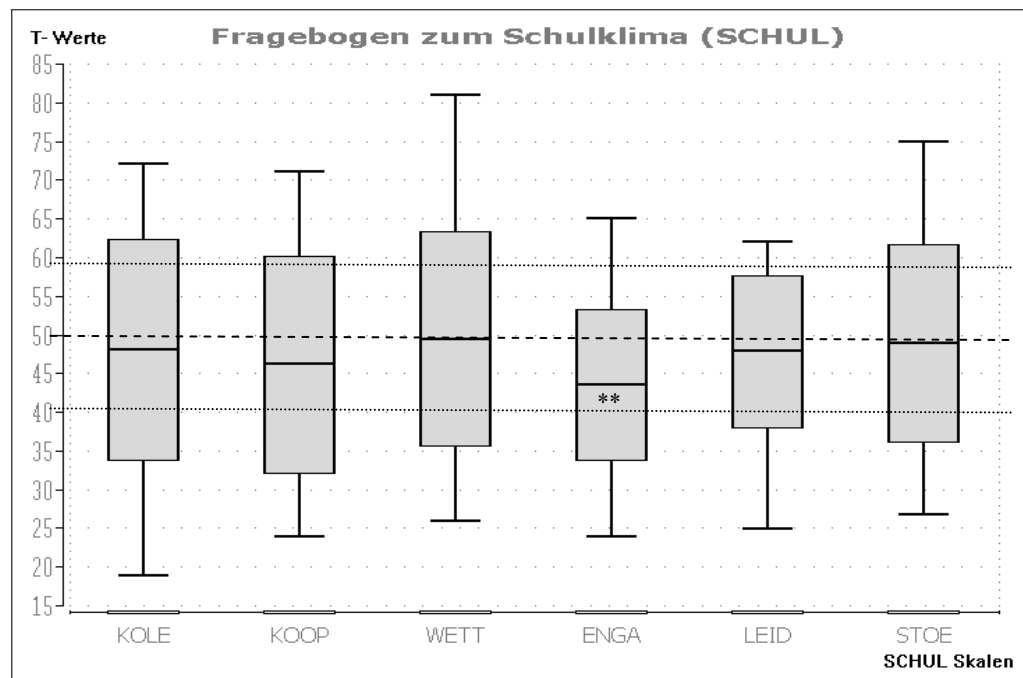


Abb. 45: Fragebogen zum Schulklima (SCHUL), Angabe von T-Werten: \bar{x} , SD und range; gestichelte Linien: $T=50$, ± 1 SD; *Abgaben der Signifikanz der Mittelwertabweichungen bei Einstichproben-t-Test gegen den Mittelwert ($T=50$; * $p \leq ,05$; ** $p \leq ,01$; *** $p \leq ,001$); Abkürzungen: Kooperativer Lehrer (KOLE), Kooperation unter Mitschülern (KOOP), Konkurrenz, Wettbewerb (WETT), Engagement der Mitschüler (ENGA), Leistungsdruck im Unterricht (LEID) und Störungen des Unterrichts (STOE)

Signifikante Mittelwertabweichungen ergeben im Fragebogen zum Schulklima (SCHUL), bei einem Einstichproben-t-Test gegen den Mittelwert ($T=50$), in der Skala „Engagement der Mitschüler“ (ENGA; $t(20)=3,07$; $p=,006$). Zum Adjustieren der p-Werte (zur Vermeidung der α -Fehler-Kumulierung) wurde das Bonferroni-Holm-Verfahren verwendet (sechs Tests).

Die Schüler wurden im „Fragebogen für Kinder und Jugendliche mit Autismus und hoher Begabung“ (FKA-HB; Knorr, 2008a) nach ihrer Einschätzung der allgemeinen schulischen Probleme gefragt (Item 6; vgl. Abb. 46).

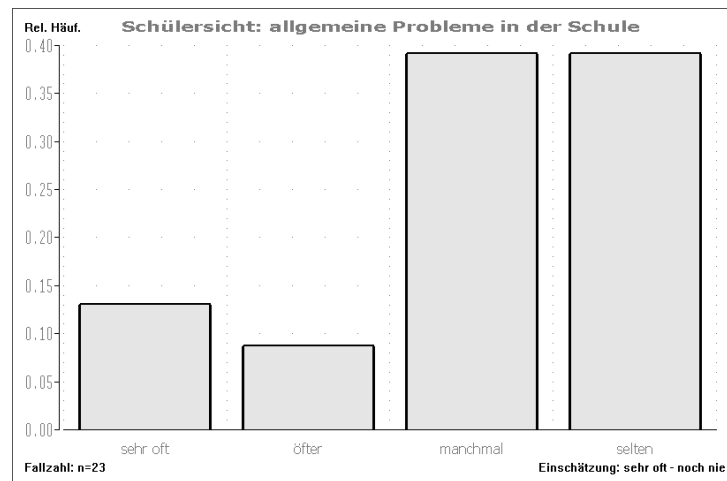


Abb. 46: Allgemeine Schulprobleme aus Schülersicht

(Ratingskala: 1-sehr oft, 5- noch nie; Kategorie „noch nie“ wurde nicht angegeben.)

Ca. 40 % der Schüler gaben im Fragebogen an, selten Probleme in der Schule zu haben. 22 % der Schüler gaben an, öfter oder sehr oft Probleme in der Schule zu haben. Angaben zu den angegebenen Inhalten der Probleme finden sich im qualitativen Teil der Auswertung (Abschnitt 6.3). Die Einschätzung der Probleme in der Schule korreliert signifikant mit der Einschätzung der Schüler zur aktuellen Schulzeitzufriedenheit ($r=,49$; $p=,025$; Rangreihen-Korrelationen nach Spearman; vgl. Abschnitt 6.2.4.3).

6.2.2 Ergebnisse der Elternbefragung

Die Angaben der Elternbefragung fußen auf Daten von 22 Eltern (in einem Fall lag kein Elternfragebogen vor).

Zur Erfassung der Elternsicht auf Problemverhalten wurde die deutsche Fassung der „Child Behavior Checklist“ (CBCL 4-18; Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1998a) verwendet. Tabelle 42 und Abbildung 47 geben die Ergebnisse des Elternratings im CBCL 4-18 wieder.

Tab. 42: Deskriptive Statistik für CBCL 4-18, Abgabe von T-Werten

(*kursiv* oder **fett** markiert sind Skalen, in denen sich der Mittelwert im *problematischen* oder **Störungsbereich** befindet)

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standard- abweichung
Einzelstufen	Werte, ab denen ein Verhalten als problematisch bzw. gestört definiert wird: problematisch $T \geq 67$; Störung $T \geq 70$				
sozialer Rückzug	22	50	90	72,04	9,97
körperliche Beschwerden	22	50	85	61,41	8,70
Angst/Depressivität	22	53	87	68,91	9,95
soziale Probleme	22	57	97	75,04	11,70
Schizoid/zwanghaft	22	50	88	69,35	8,62
Aufmerksamkeit	22	52	91	68,95	9,67
Delinquenz	22	50	74	61,41	7,52
aggressives Verhalten	22	50	88	66,26	9,61
Übergreifende Skalen	Werte, ab denen ein Verhalten als problematisch bzw. gestört definiert wird: problematisch $T \geq 59$, Störung $T \geq 63$				
internalisierende Störung	22	56	87	71,18	9,09
externalisierende Störung	22	43	83	64,95	9,19
Gesamtwert	22	53	89	73,36	9,95

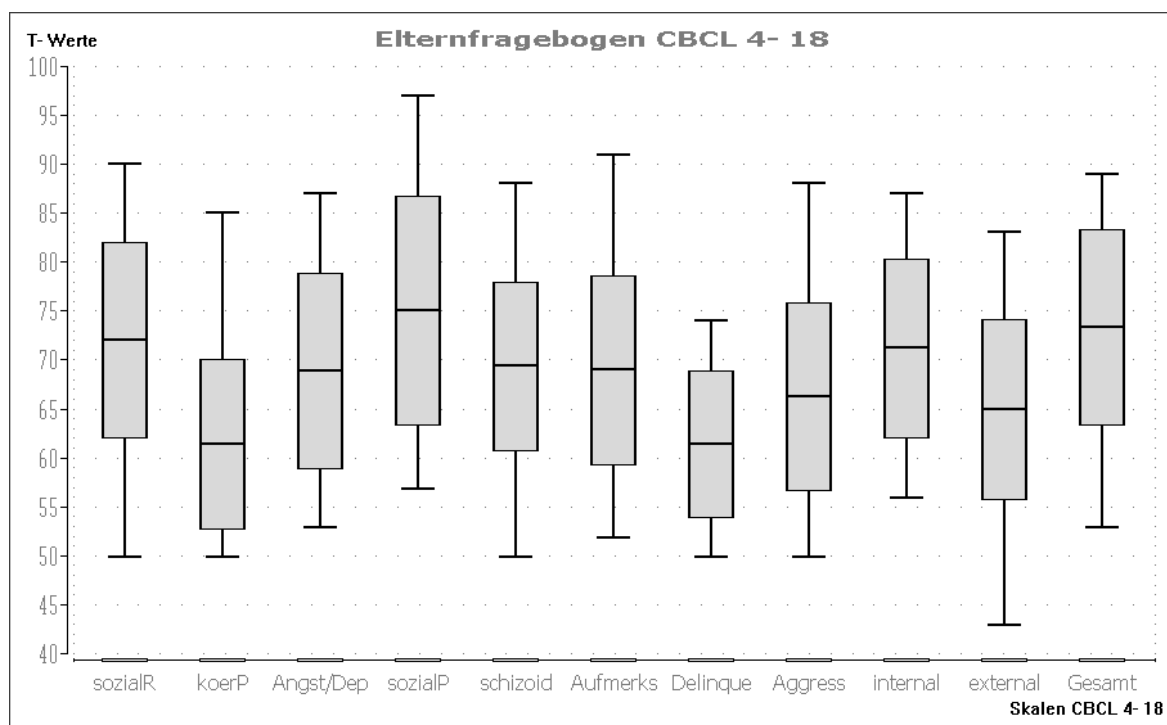


Abb. 47: Child Behavior Checklist (CBCL 4-18), n=22, Abgabe von T-Werten: \bar{x} , SD und range; Abkürzungen: sozialR=Sozialer Rückzug, koerP=Körperliche Beschwerden, Angst/Dep=Angst/Depressivität, sozialP=soziale Probleme, schizoid=Schizoid/Zwanghaft, Aufmerks=Aufmerksamkeitsstörung, Delinqu=Delinquentes Verhalten, Aggress=Aggressives Verhalten, internal=internalisierende Störungen, external=externalisierende Störungen, Gesamt=Gesamtwert

Von den Eltern werden die Skalen „sozialer Rückzug“, „soziale Probleme“, „internalisierende Störung“, „externalisierende Störung“ und der Gesamtwert im Mittel im Störungsbereich angegeben

(vgl. Tabelle 42). Die Skalen „Angst/Depressivität“, „Schizoid/zwanghaft“ und „Aufmerksamkeit“ werden als problematisch, die Skalen „körperliche Beschwerden“, „Delinquenz“ und „Aggressives Verhalten“ im Normalbereich bewertet (für weitere Angaben zur CBCL siehe Abschnitt 5.2.1).

Die Eltern wurden im „Fragebogen für Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Autismus und hoher Begabung“ (FEKA-HB; Knorr, 2008b) nach ihrer Einschätzung der aktuellen Zusammenarbeit mit der Schulleitung (Item 11) gefragt (Abb. 48).

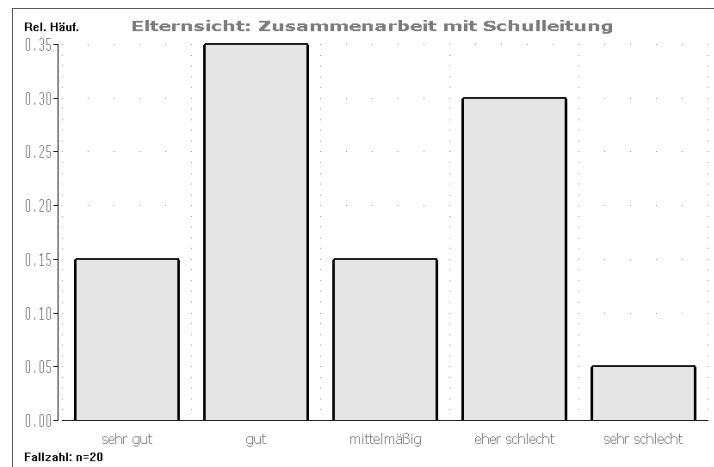


Abb. 48: Elternsicht: Zusammenarbeit mit der Schulleitung

Aus Abbildung 48 wird deutlich, dass ca. 50% der befragten Eltern die Zusammenarbeit mit der Schulleitung als gut oder sehr gut bewerten. Die Beurteilung der Zusammenarbeit mit der Schulleitung korreliert signifikant mit der Elterneinschätzung der Zusammenarbeit mit den Lehrern (Rangreihen-Korrelationen nach Spearman, $r=,58$; $p=,008$; Zur Einschätzung der Zusammenarbeit der Eltern mit den Lehrern siehe Abschnitt 6.2.4.1)

Bei der Frage nach der Gesamteinschätzung der Beschulungssituation (FEKA-HB; Knorr, 2008b, Item 13; 5-stufige Ratigskala: 1-sehr zufrieden, 5-unzufrieden) gaben die Eltern heterogene Antworten (Abb. 49). 38% der Eltern sind mit der Beschulung aktuell zufrieden oder sehr zufrieden. 33,3% sind unzufrieden oder eher unzufrieden (19% sehr zufrieden, 19% zufrieden 28,6% teils/teils, 19% eher unzufrieden 14,3 % unzufrieden).

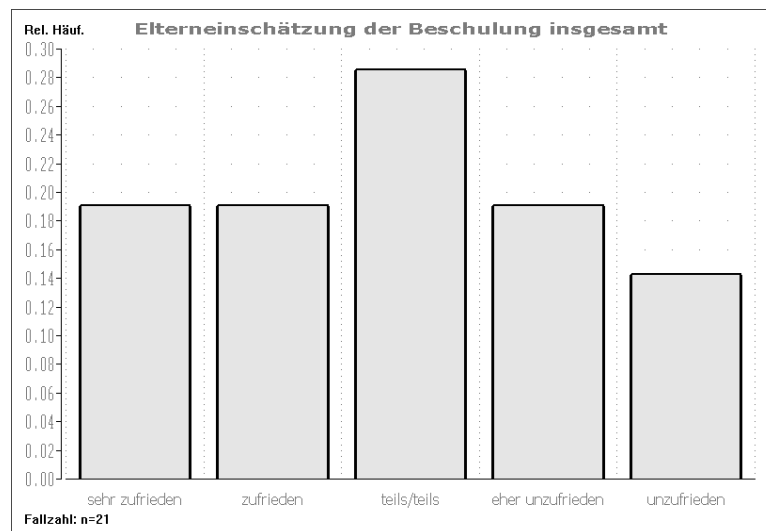


Abb. 49: Elterneinschätzung: Zufriedenheit mit der Beschulungssituation insgesamt

Bei der übergreifenden Beurteilung der Beschulung (vgl. Abb. 49) durch die Eltern bestehen signifikante Korrelationen (Rangreihen-Korrelationen nach Spearman) mit der Einschätzung der Zusammenarbeit mit den Lehrern (Item 10; $r=,523$; $p=,015$), der mit der Einschätzung der Zusammenarbeit mit der Schulleitung (Item 11; $r=,818$; $p=,000$) und mit der Einschätzung des Zurechtkommens der Schüler mit den Lehrern (Item 7; $r=,559$; $p=,008$). Für andere Variablen (Bullying, Zurechtkommen mit Mitschülern, siehe Abschnitt 6.2.4.3) oder Beurteilungen anderer Akteure ergaben sich keine signifikanten korrelativen Zusammenhänge.

6.2.3 Ergebnisse der Lehrerbefragung

Die Angaben der Lehrerbefragung fußen auf Daten von 22 Lehrern. In einem Fall wurden die Fragebögen nur partiell ausgefüllt, so dass für einige Datensätze nur 21 Werte vorliegen.

Zur Erfassung der Lehrersicht auf Problemverhalten der Schüler wurden der „Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen“ (TRF; Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1993), die „Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten“ (LSL, Petermann & Petermann, 2006) und der „School Situations Questionnaire“ (SSQ-H, Barkley, 1990; in deutscher Übersetzung und Bearbeitung nach Rossbach, 2002) verwendet.

Tabelle 43 und Abbildung 50 geben die Ergebnisse im TRF (Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1993) wieder.

Tab. 43: Deskriptive Statistik für TRF, Abgabe von T-Werten

(*kursiv* oder **fett** markiert sind Skalen, in denen sich der Mittelwert im *problematischen* oder **Störungsbereich** befindet)

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standard- abweichung
Einzelsskalen	Werte, ab denen ein Verhalten als problematisch bzw. gestört definiert wird: problematisch: $T \geq 67$; Störung: $T \geq 70$				
sozialer Rückzug	21	51	68	61,14	4,54
körperliche Beschwerden	21	50	70	57,52	7,69
Angst/Depressivität	21	50	76	59,52	8,10
soziale Probleme	21	50	76	62,90	6,83
schizoid/zwanghaft	21	50	85	61,00	10,69
Aufmerksamkeit	21	50	66	56,24	5,13
Delinquenz	21	50	70	57,33	6,67
aggressives Verhalten	21	50	83	61,71	9,39
Übergreifende Skalen	Werte, ab denen ein Verhalten als problematisch bzw. gestört definiert wird: (Problematisch $T \geq 58$, Störung $T \geq 63$)				
<i>internalisierende Störung</i>	21	51	74	61,52	6,56
<i>externalisierende Störung</i>	21	40	78	59,81	10,25
<i>Gesamtwert</i>	21	48	74	61,43	7,76

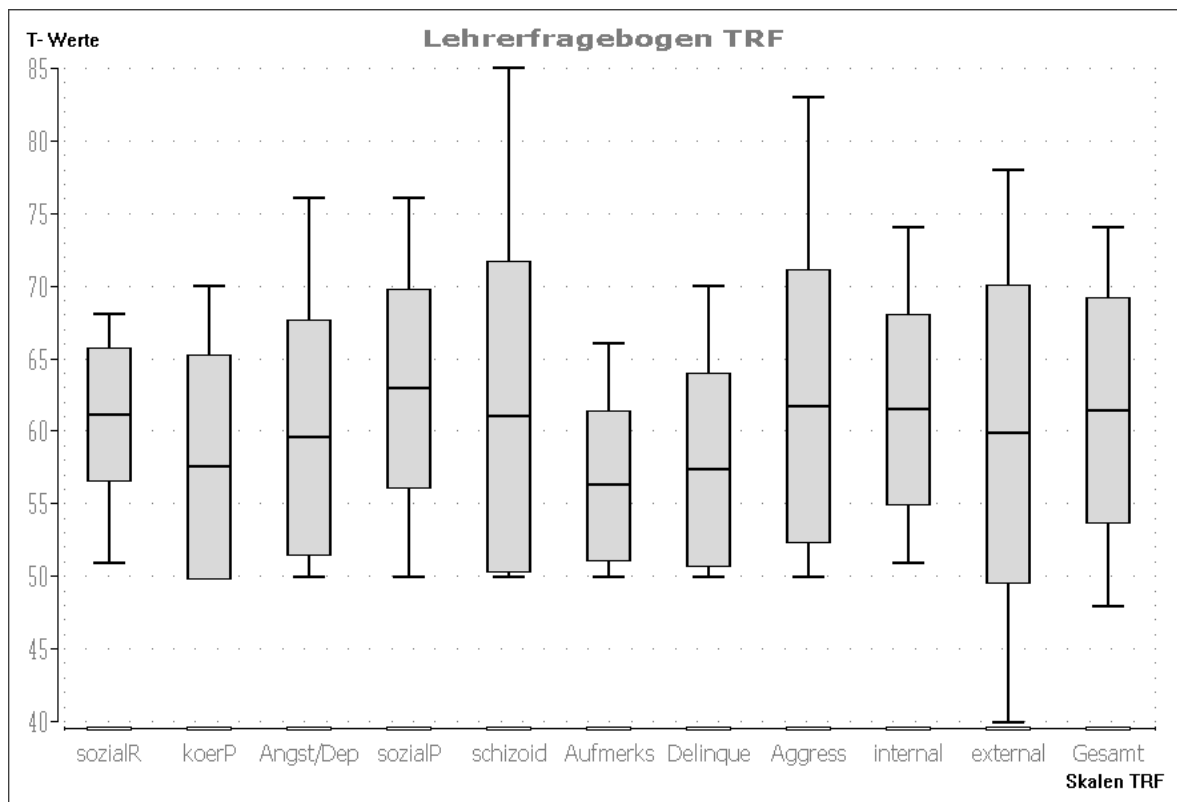


Abb. 50: Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (TRF); $n=21$, Angabe von T-Werten: \bar{x} , SD und range; Abkürzungen: sozialR=sozialer Rückzug, koerP=körperliche Beschwerden, Dep=Depressivität, sozialP=soziale Probleme, schizoid=schizoid/zwanghaft, Aufmerks=Aufmerksamkeitsstörung, Deninqu=delinquentes Verhalten, Aggress=aggressives Verhalten, internal=internalisierende Störungen, external=externalisierende Störungen, Gesamt=Gesamtwert

Von den Lehrern werden die Skalen „internalisierende Störung“, „externalisierende Störung“ und der Gesamtwert als problematisch angegeben. Alle Syndromskalen befinden sich im Mittelwert im

Normbereich. Die höchsten Werte in den Syndromskalen werden im Mittel in den Skalen „soziale Probleme“ (T=62,9), „aggressives Verhalten“ (T=61,71) und „sozialer Rückzug“ (T=61,14) angegeben.

In den **adaptiven Skalen des TRF** (Items VII und VIII1 bis VIII4) ergibt sich ein heterogenes Profil. Während die Schulleistungen der Schüler von den Lehrern als durchschnittlich eingeschätzt werden, fallen insbesondere die Werte der Skala „angemessenes Verhalten“ geringer aus. Das Verhalten der Schüler wird mit T=40,5 (SD 4,62) im Mittel als marginal auffällig eingeschätzt (Auffälligkeit wird ab $T \leq 40$ angenommen). Elf der 21 im TRF bewerteten Schüler werden von ihren Lehrern in der Verhaltensskala als stark auffällig ($T \leq 37$) eingeschätzt (52,4%). Abbildung 51 gibt eine grafische Übersicht über die adaptiven Skalen. Tabelle 44 gibt die entsprechenden Werte wieder.

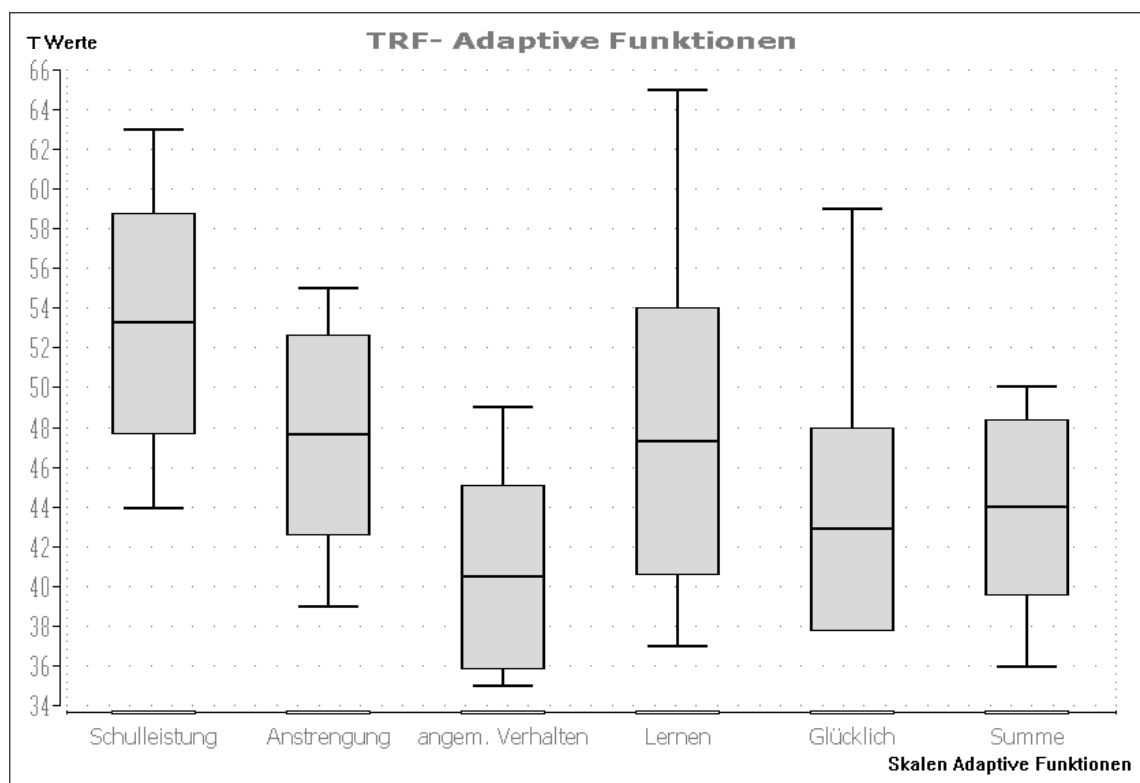


Abb. 51: Adaptive Skalen des TRF (Angabe der T-Werte; n=21; angem. Verhalten=angemessenes Verhalten)

Tab. 44: Adaptive Skalen im TRF (Angabe der T-Werte)

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standard- abweichung
Wertung	ab $T \leq 40$ Grenzbereich zur Auffälligkeit; ab $T \leq 37$: starke Auffälligkeit				
Schulleistung (Item VII)	21	44	63	53,24	5,51
arbeitet hart (Item VIII 1)	19	39	55	47,63	5,04
verhält sich angemessen (Item VIII 2)	21	35	49	40,48	4,62
Lernen (Item VIII 3)	19	37	65	47,32	6,68
glücklich (Item VIII 4)	19	38	59	42,89	5,09
Summe	16	36	50	44,0	4,39

Da Werte der Skalen „Glücklich“ und „verhält sich angemessen“ nach dem Shapiro-Wilk-Test nicht normalverteilt sind, wurde zur Signifikanzprüfung ein Wilcoxon-Test gerechnet.

Im Wilcoxon-Test (Skalen untereinander, testweiser Ausschluss fehlender Werte) ergeben sich signifikante Differenzen zwischen fünf Skalen, die in Tabelle 45 wiedergegeben werden.

Tab. 45: Differenzen adaptiver Skalen im TRF - Wilcoxon-Test

Skalen	arbeitet - Schulleistung	verhält - Schulleistung	Lernen - Schulleistung	glücklich - Schulleistung	verhält - arbeitet	Lernen - arbeitet	glücklich - arbeitet	Lernen - verhält	glücklich - verhält	glücklich - Lernen
Z	-2,751 ^a	-3,913 ^a	-2,396 ^a	-3,511 ^a	-3,286 ^a	-,920 ^a	-2,346 ^a	-2,660 ^b	-2,053 ^b	-2,134 ^a
Asymptotische Signifikanz (2- seitig)	,006	,000	,017	,000	,001	,358	,019	,008	,040	,033

a. Basiert auf positiven Rängen.

b. Basiert auf negativen Rängen.

Zum Adjustieren der p-Werte (zur Vermeidung der α -Fehler-Kumulierung) wurde das Bonferroni-Holm-Verfahren verwendet (zehn Tests). Mit dieser Adjustierung sind nur noch die fett markierten und grau unterlegten Differenzwerte signifikant vgl. Tab. 45). Die Skala „Schulleistungen“ des TRF (Item VII; grobe Einschätzung der Lehrer) korreliert nur gering bis mittel mit den tatsächlichen letzten Zeugnisnoten der Schüler (Rangreihen-Korrelationen nach Spearman: Deutsch: $r=-,523$; $p=,026$; Mathe: $r=-,234$; $p=,36$; 1. Fremdsprache: $r=-,516$; $p=,034$).

Zur Erhebung der Lehrersicht auf Sozial- und Lernverhalten im Schulkontext wurde die „**Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten**“ (LSL; Petermann & Petermann, 2006) verwendet. Die Skalen des Sozialverhaltens umfassen sechs Teilbereiche; die Skalen des Lernverhaltens beinhalten vier Teilbereiche. Pro Skala wurde ein (in der Auswertung des Fragebogens nicht vorgesehener) Skalenmittelwert der T-Werte berechnet. Zudem wurde ein Gesamtmittelwert über alle Subskalenwerte (T-Werte) berechnet. Ab Werten, die geringer ausfallen als PR 20 ($T \leq 41,6$), ist nach Aussagen der Autoren von risikobehaftetem Verhalten auszugehen, ab Werten geringer als PR 10 ($T \leq 37,2$) von einer starken Verhaltensabweichung (Petermann &

Petermann, 2006). Tabelle 46 und Abbildung 52 geben die Ergebnisse der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL; Petermann & Petermann, 2006) wieder.

Tab. 46: Deskriptive Statistik für LSL, Angabe von T-Werten

(**fett** markiert sind Skalen, in denen sich der Mittelwert im Bereich des **risikobehafteten Verhaltens** befindet)

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standard- abweichung
Wertung	ab $T \leq 41,6$: risikobehaftetes Verhalten, ab $T \leq 37,2$: starke Auffälligkeit				
Kooperation	21	33	61	45,81	7,69
Selbstwahrnehmung	21	37	61	44,95	6,10
Selbstkontrolle	21	37	58	45,43	5,64
Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft	21	28	54	40,76	8,22
angemessene Selbstbehauptung	21	31	57	45,24	7,94
Sozialkontakt	21	28	58	41,57	8,28
Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer	21	36	60	50,43	7,02
Konzentration	21	35	64	52,86	7,12
Selbstständigkeit beim Lernen	21	38	63	50,76	8,25
Sorgfalt beim Lernen	21	33	59	47,38	7,31
Mittel Skalen Sozialverhalten	21	34,8	54,5	43,960	5,72
Mittel Skalen Arbeitsverhalten	21	35,5	60,2	50,402	6,10
Gesamtwert	21	37,2	55,3	46,516	4,69

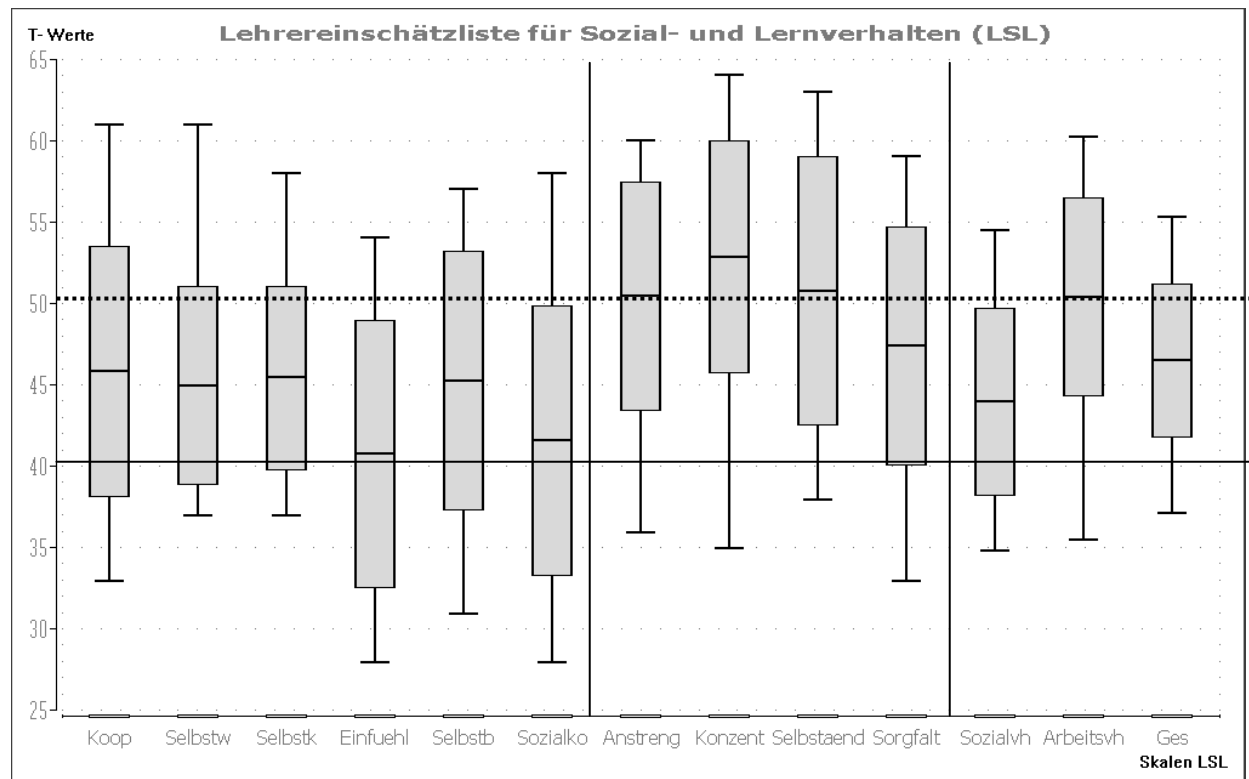


Abb. 52: Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL, Petermann & Petermann, 2006, n=21, Angabe von T-Werten: \bar{x} , SD und range, gestrichelte Linien: Werte, ab denen ein Verhalten als problematisch bzw. gestört definiert wird. Abkürzungen: Koop=Kooperation, Selbstw=Selbstwahrnehmung, Selbstk=Selbstkontrolle, Einfuehl=Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft, Selbstb=angemessene Selbstbehauptung, Sozialko =Sozialkontakt, Anstreng=Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer, Konzent=Konzentration, Selbststaend=Selbstständigkeit beim Lernen, Sorgfalt=Sorgfalt beim Lernen, Sozialvh=Mittel der Skalen Sozialverhalten, Arbeitsvh=Mittel der Skalen Arbeitsverhalten, Ges= Gesamtwert

Die niedrigsten Werte (die im Stichprobenmittel im Bereich des risikobehafteten Verhaltens liegen) finden sich in den Skalen „Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft“ und „Sozialkontakt“. Der höchste Wert wird in der Skala „Konzentration“ gefunden.

Signifikante Mittelwertabweichungen ergeben bei einem Einstichproben-t-Test gegen den Mittelwert ($T=50$) in den Skalen „Selbstwahrnehmung“ ($t(20)=-3,8$; $p=,001$), „Selbstkontrolle“ ($t(20)=-3,71$; $p=,001$), „Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft“ ($t(20)=-5,15$; $p<,001$) und „Sozialkontakt“ ($t(20)=-4,66$; $p<,001$). Signifikante Mittelwertabweichungen ergeben sich ebenfalls bei den Mittelwerten der Skalen des Sozialverhaltens ($t(20)=-4,83$; $p<,001$) und beim Gesamtmittelwert ($t(20)=-3,4$; $p=,003$). Zum Adjustieren der p-Werte (zur Vermeidung der α -Fehler-Kumulierung) wurde das Bonferroni-Holm-Verfahren verwendet (dreizehn Tests).

Die Mittelwerte der Skalen des Sozialverhaltens, die des Arbeitsverhaltens und der Gesamtmittelwert unterscheiden sich untereinander in einem t-Test für abhängige Stichproben (beidseitig) jeweils signifikant, mit den geringsten Werten im Mittel der Skalen des Sozialverhaltens (Sozialverhalten vs. Arbeitsverhalten: $t(20)=-4,07$; $p=001$; $d=-1,1$; Sozialverhalten vs. Gesamtmittelwert: $t(20)=-3,99$; $p=001$; $d=-0,49$; Arbeitsverhalten vs. Gesamtmittelwert: $t(20)=-4,12$; $p=001$; $d=0,72$). Zum Adjustieren der p-Werte (zur Vermeidung der α -Fehler-Kumulierung) wurde auch hier das Bonferroni-Holm-Verfahren verwendet (drei Tests).

Die Werte im LSL stehen in Zusammenhang mit den Werten der adaptiven Skalen „arbeitet hart“ und „Lernen“ des TRF (Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson). Die Skala „Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer“ des LSL und die Skala „arbeitet hart“ des TRF korrelieren mittel miteinander ($r=,604$; $p=008$). Zwischen „Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer“ der LSL und „Lernen“ des TRF ergibt sich eine Korrelation von $r=,645$ ($p=,004$). Die beiden genannten adaptiven Skalen des TRF korrelieren hoch und signifikant mit dem Mittelwert der Skala „Arbeitsverhalten“ des LSL („arbeitet hart“: $r=,743$; $p=,000$; „Lernen“: $r=,738$; $p=,000$; jeweils Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson). Die Skala „Verhalten“ des TRF korreliert mittel bis hoch mit den LSL-Skalen „Kooperation“ ($r=,51$; $p=,023$), „Selbstkontrolle“ ($r=,59$; $p=,007$), „angemessene Selbstbehauptung“ ($r=,74$; $p<000$) und dem Mittelwert der Skalen Sozialverhalten ($r=,57$; $p=,01$; jeweils Rangreihen-Korrelationen nach Spearman, da Skala die Werte der Skala „Verhalten“ nach dem Shapiro-Wilk-Test nicht normalverteilt sind).

Zur Erfassung der Lehrersicht auf spezifische Problembereiche im Schulalltag wurde der „School Situations Questionnaire“ (SSQ-H, Barkley, 1990; in deutscher Übersetzung und Bearbeitung nach Rossbach, 2002) verwendet. Tabelle 47 und Abbildung 53 geben die Ergebnisse des SSQ-H

geordnet nach angegebener Problemstärke (in Rohwerten) wieder. Der Mittelwert der Problemstärke über alle Skalen beträgt 2,35 (SD=2,83). Die meisten Probleme werden im SSQ-H in den Bereichen „Gruppenarbeit“, „Turnhalle“, „offener Unterricht“ und „Partnerarbeit“ genannt.

Tab. 47: Problemstärke im „School Situations Questionnaire“ (SSQ-H), Rohwerte, **fett**=über Mittelwert

Situationen	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standard- abweichung
Gruppenarbeit	20	0	9	4,30	3,10
Turnhalle	19	0	9	3,32	3,51
Offener Unterricht	20	0	7	3,25	2,71
Partnerarbeit	20	0	8	3,15	3,05
Ausflüge	21	0	9	2,71	3,35
Pausen	20	0	8	2,60	2,85
Musikraum	19	0	8	2,53	2,89
Klassengespräche	21	0	9	2,43	3,03
Stillarbeit	21	0	9	2,33	2,79
Ankunft	21	0	8	2,00	2,72
Auf-/Vorführungen	19	0	9	1,68	2,73
Flure/Treppen	21	0	6	1,62	2,13
freie Spielzeiten	18	0	7	1,61	2,40
Frontalunterricht	21	0	7	1,57	2,36
Umkleide	19	0	6	1,42	2,06
Schulweg	18	0	7	,94	1,86

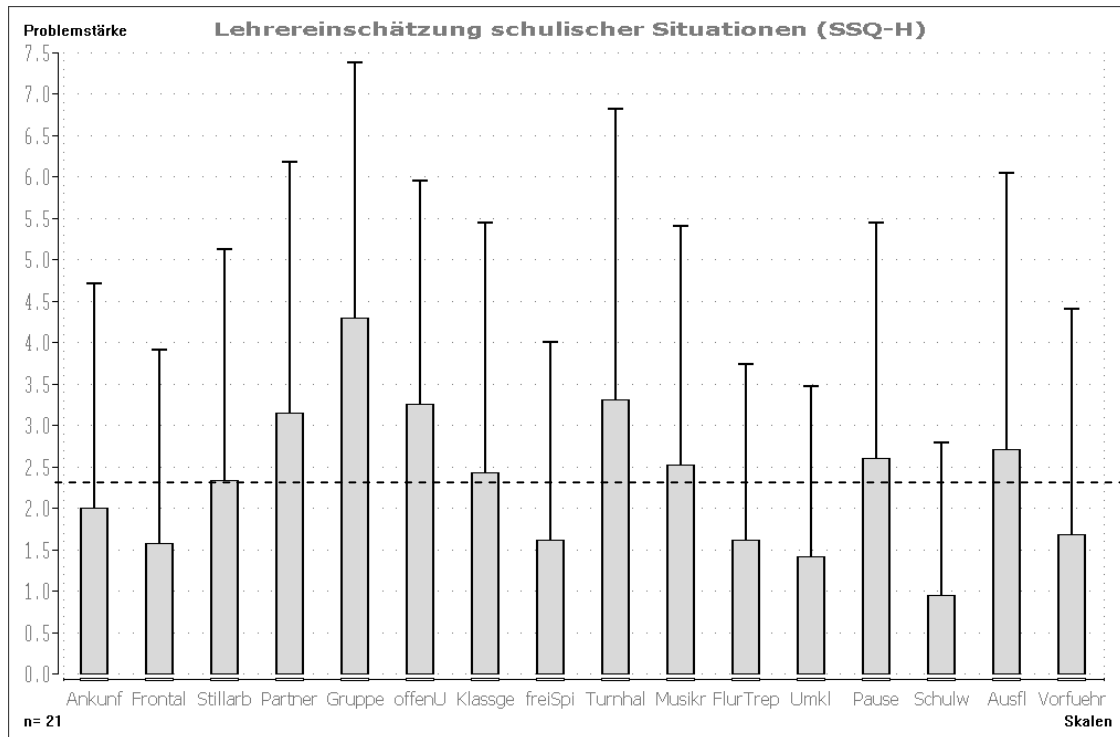


Abb. 53 Problemstärke im SSQ-H; Rohwerte; gestrichelte Linie: mittlere Problemstärke ($\bar{x}=2,35$); Ankunf=Ankunft, Frontal=Frontalunterricht, Stillarb=Stillarbeit, Partner=Partnerarbeit, Gruppe=Gruppenarbeit, offenU=offener Unterricht, Klasse=Klassengespräche, freiSpi=freies Spiel, Turnhal=Turnhalle, Musikr=Musikraum, FlurTrep=Flure und Treppenhaus, Umkl=Umkleideräume, Schulw=Schulweg, Ausfl=Ausflüge, Vorfuehr=Vorführungen

Werden nur Items betrachtet, die Werte für Sozialformen im Unterricht wiedergeben, finden sich Werte, die in Tabelle 48 (geordnet nach angegebener Problemstärke) wiedergegeben werden.

Tab. 48: Problemstärke bei Sozialformen im SSQ-H (Rohwerte)

Unterrichts- und Sozialformen	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standard- abweichung
Gruppenarbeit	20	0	9	4,30	3,10
offener Unterricht	20	0	7	3,25	2,71
Partnerarbeit	20	0	8	3,15	3,05
Klassengespräche	21	0	9	2,43	3,03
Stillarbeit	21	0	9	2,33	2,79
Frontalunterricht	21	0	7	1,57	2,36

Korrelationen zwischen den Werten des SSQ-H und den Werten in der „Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten“ (LSL; Petermann & Petermann, 2006) ergeben sich insbesondere zwischen der angegebenen Problemstärke in sozial komplexen Situationen und der Skala „Sozialverhalten“ des LSL. Signifikante Korrelationen ergeben sich in angegebener Problemstärke der „Pausen“ und der Skala „Sozialverhalten“ des LSL ($r=,75$; $p<.001$), der angegebenen Problemstärke in „Klassengesprächen“ ($r=,71$; $p=,001$) und „freien Spielzeiten“ ($r=,58$; $p=,016$) und der Skala „Sozialverhalten“ des LSL, der angegebenen Problemstärke in der „Turnhalle“ ($r=,51$; $p=,035$), im „Umkleideraum“ ($r=,52$; $p=,032$), in der Skala „Musikraum“ ($r=,73$; $p=,001$) und der Skala „Sozialverhalten“ des LSL (jeweils Rangreihen-Korrelationen nach Spearman). Signifikante korrelative Zusammenhänge zu komplexen Sozialformen im Unterricht (z.B. Partner- oder Gruppenarbeit im SSQ-H) und der Skala „Sozialverhalten“ des LSL lassen sich nicht feststellen.

Die Lehrer wurden im „Fragebogen für Lehrer von Kindern und Jugendlichen mit Autismus und hoher Begabung“ (FLeKA-HB; Knorr, 2008c) nach der Einschätzung der eigenen fachlichen Kompetenz (Item 7) und der Beanspruchung durch die Förderung des Schülers mit Autismus-Spektrum-Störung und hoher Begabung und (Item 9) gefragt. 27,3% der Lehrer schätzen ihre fachliche Kompetenz zur Förderung der Schüler als gut ein, 50% als mittelmäßig, 18,2% als eher schlecht und 4,5% als schlecht (vgl. Abb. 54).

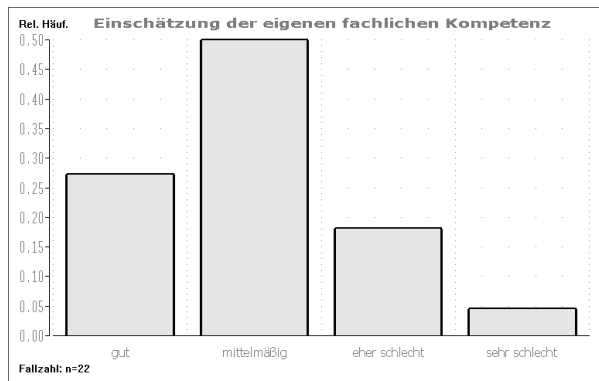


Abb. 54: Einschätzung der eigenen fachlichen Kompetenz zur Förderung des Schülers

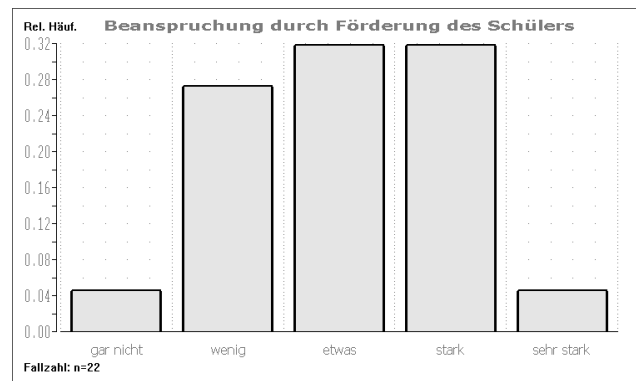


Abb. 55: Einschätzung der Beanspruchung durch die Förderung des Schülers

4,5% der Lehrer fühlten sich gar nicht, 27,3% wenig, 31,8% etwas, 31,8% stark und 4,5% sehr stark beansprucht durch die pädagogische Förderung des Schülers (vgl. Abb. 55). Es bestand nur eine nicht signifikante Korrelation zwischen der Einschätzung der eigenen fachlichen Kompetenz und der angegebenen Beanspruchung durch die Förderung des Schülers (Rangreihen-Korrelationen nach Spearman: $r=,125$; $p=,58$).

6.2.4 Gruppenvergleiche

Im folgenden Abschnitt werden zu den Daten, zu denen quantitativ vergleichbare Informationen von mehreren Informantengruppen vorliegen, Gruppenvergleiche angestellt. Gruppenvergleiche werden zwischen Eltern und Lehrern, Schülern und Eltern und zwischen Eltern, Schülern und Lehrern dargestellt.

6.2.4.1 Gruppenvergleich: Eltern und Lehrer

Zur Erfassung der Sicht auf Problemverhalten der Schüler wurden Eltern und Lehrern die konstruktionskongruenten Fragebögen „Child Behavior Checklist“ (CBCL 4-18; Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1998a) und „Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen“ (TRF; Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1993) vorgelegt. Die in den Abschnitten 6.2.2 und 6.2.3 bereits dargestellten Ergebnisse für die beiden Fragebögen aus Eltern- und Lehrersicht weisen bereits auf Unterschiede in der Bewertung des Verhaltens der Schüler hin. Abbildung 56 zeigt die absoluten Häufigkeiten der Probanden, die von Eltern (CBCL) und Lehrern (TRF) vom Verhalten her übergreifend als normal, problematisch oder störungsrelevant eingestuft wurden. Es zeigt sich eine differente Einschätzung zwischen Eltern und Lehrern.

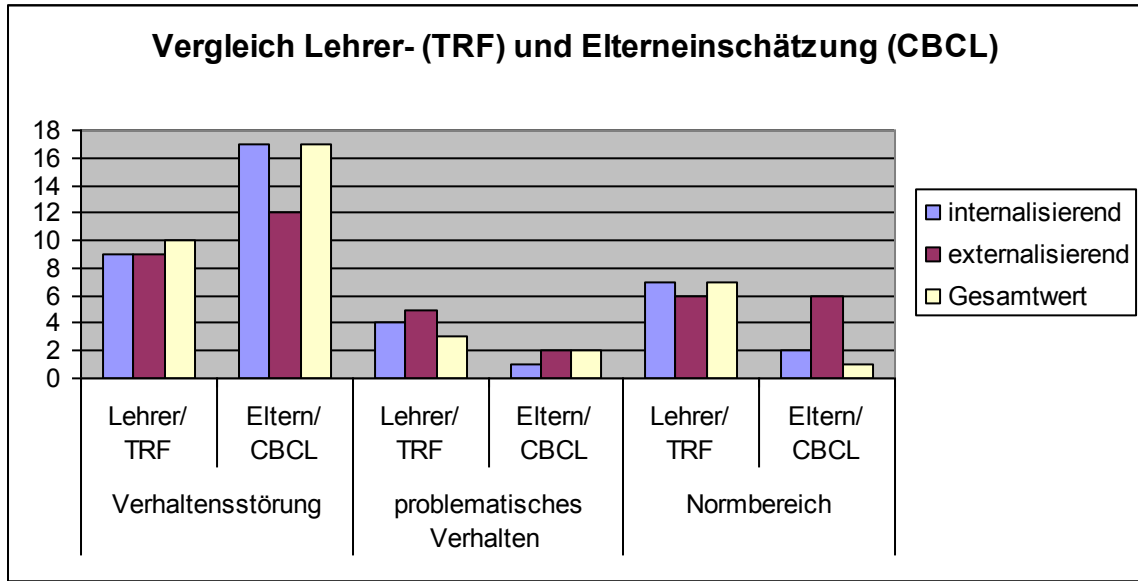


Abb. 56: Vergleich Lehrer- (TRF) und Elterneinschätzung (CBCL); absolute Anzahl der Probanden in den übergreifenden Skalen der Fragebögen CBCL und TRF nach Problemgrad (n=je 20)

Tabelle 49 und Abbildung 57 geben die Ergebnisse der „Child Behavior Checklist“ (CBCL 4-18, Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1998a) und des „Lehrerfragebogens über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen“ (TRF, Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1993) gegenüberstellend wieder. Ein Vergleich konnte bei 20 Eltern-Lehrer-Paaren vorgenommen werden, bei denen die Verfahren jeweils vollständig ausgewertet werden konnten.

Tab. 49: Deskriptive Daten zu gepaarten Stichprobenwerten der Eltern und Lehrer (Elt=Elternurteil im CBCL L=Lehrerurteil im TRF), Angabe von T-Werten

Skalen		Mittelwert	N	Standard-abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
sozialer Rückzug	Elt sozialer Rückzug	71,85	20	10,24	2,28
	L sozialer Rückzug	61,30	20	4,60	1,03
körperliche Beschwerden	Elt körperliche Beschwerden	62,05	20	8,83	1,97
	L körperliche Beschwerden	57,55	20	7,89	1,76
Angst/Depressivität	Elt Angst/Depressivität	69,70	20	9,77	2,19
	L Angst/Depressivität	60,00	20	8,01	1,79
soziale Probleme	Elt soziale Probleme	75,25	20	11,93	2,67
	L soziale Probleme	62,90	20	7,01	1,56
schizoid/zwanghaft	Elt schizoid/zwanghaft	68,60	20	8,76	1,96
	L schizoid/zwanghaft	61,55	20	10,66	2,38
Aufmerksamkeit	Elt Aufmerksamkeit	69,25	20	9,04	2,02
	L Aufmerksamkeit	56,55	20	5,05	1,13
Delinquenz	Elt Delinquenz	60,80	20	7,33	1,64
	L Delinquenz	57,70	20	6,63	1,48

aggressives Verhalten	Elt Aggressives Verhalten	65,10	20	8,97	2,01
	L Aggressives Verhalten	62,30	20	9,23	2,06
internalisierende Störung	Elt internalisierende Störung	71,90	20	9,21	2,06
	L internalisierende Störung	62,05	20	6,25	1,40
externalisierende Störung	Elt externalisierende Störung	63,95	20	8,65	1,94
	L externalisierende Störung	60,40	20	10,14	2,27
Gesamtwert	Elt Gesamtwert	73,20	20	9,69	2,17
	L Gesamtwert	62,05	20	7,40	1,66

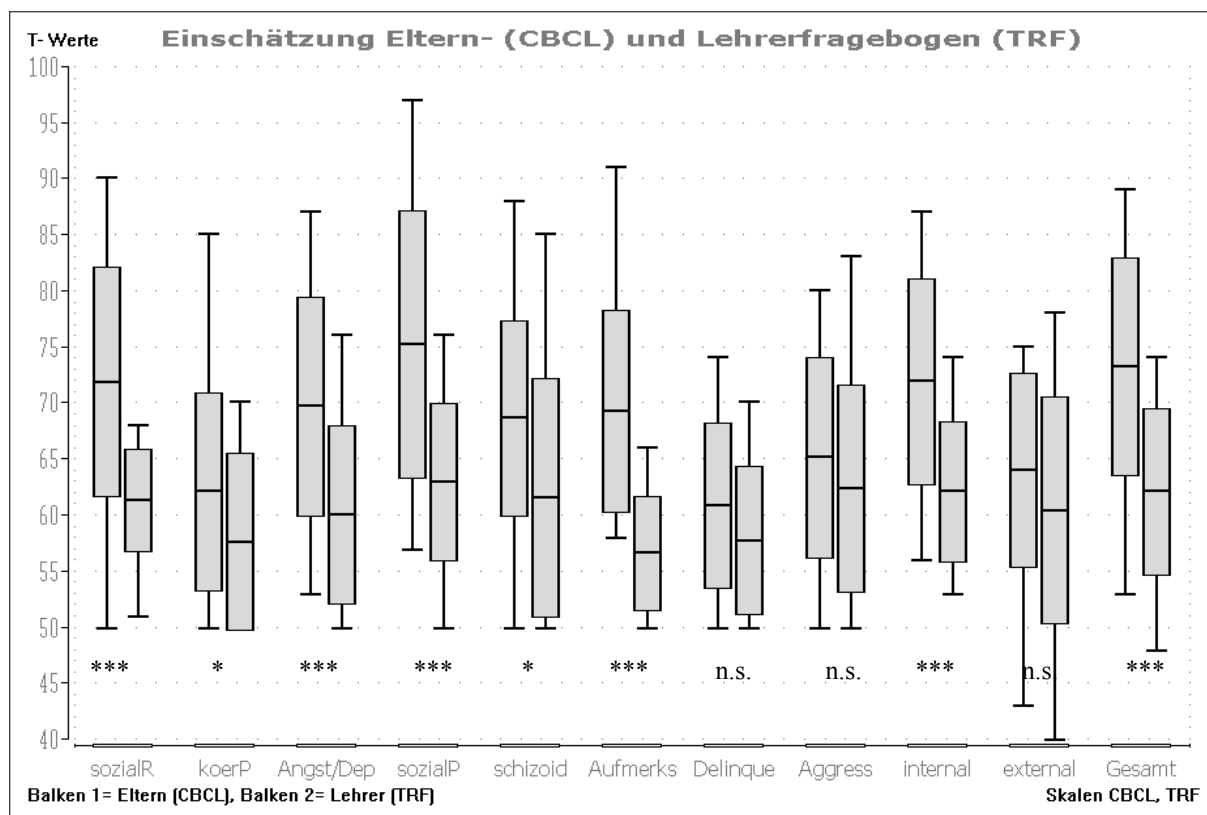


Abb. 57: Child Behavior Checklist (CBCL 4-18) vs. Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (TRF); Angabe von T-Werten: \bar{x} , SD und range; n=je 20; * Signifikanzangabe der Einschätzungsdifferenz in t-Test (beidseitig) für abhängige Stichproben; * $p \leq ,05$; ** $p \leq ,01$; *** $p \leq ,001$; Abkürzungen: sozialR=sozialer Rückzug, koerP=körperliche Beschwerden, Dep=Depressivität, sozialP=soziale Probleme, schizoid=schizoid/zwanghaft, Aufmerks=Aufmerksamkeitsstörung, Delinque=delinquentes Verhalten, Aggress=aggressives Verhalten, internal=internalisierende Störungen, external=externalisierende Störungen, Gesamt=Gesamtwert

Eine signifikante Korrelation zwischen Eltern- und Lehrerurteil liegt nur in der Skala „Angst/Depressivität“ vor (Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson: $r=,531$; $p=,016$). Für übergreifende Skalen ergaben sich nur schwache, nicht signifikante Korrelationen zwischen Eltern- und Lehrerurteil (Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson; internalisierende Störung: $r=,21$; $p=,36$; externalisierende Störung: $r=,022$; $p=,93$; Gesamtwert $r=,13$; $p=,58$).

Bei einem beidseitigen t-Test für abhängige Stichproben (Elternurteil im CBCL vs. Lehrerurteil im TRF) ergeben sich signifikante Differenzen in der Einschätzung des Problemverhaltens der Schüler. Lehrer schätzen das Verhalten dabei in allen Skalen als weniger problematisch bzw. weniger gestört ein als die Eltern der Schüler. Höchst signifikante Unterschiede in den Einschätzungen ergeben sich den Skalen „sozialer Rückzug“ ($t(19)=4,72$; $p<,000$; $d=1,33$), „Angst/Depressivität“ ($t(19)=4,96$; $p<,000$; $d=1,08$), „soziale Probleme“ ($t(19)=4,63$; $p<,000$; $d=1,26$), „Aufmerksamkeit“ ($t(19)=5,98$; $p<,000$; $d=1,74$), „internalisierende Störung“ ($t(19)=4,42$; $p<,000$; $d=1,25$) und im Gesamtwert ($t(19)=4,38$; $p<,000$; $d=1,3$).

Signifikante Unterschiede in der Einschätzung ergeben sich zudem in der Skala „schizoid/zwanghaft“ ($t(19)=2,87$; $p=,01$; $d=0,72$). Die Skalen „körperliche Beschwerden“, „Delinquenz“, „Aggressives Verhalten“ und „externalisierende Störung“ werden von Eltern und Lehrern nicht signifikant unterschiedlich eingeschätzt.

Zum Adjustieren der p-Werte (zur Vermeidung der α -Fehler-Kumulierung) wurde das Bonferroni-Holm-Verfahren verwendet (elf Tests). Ohne diese Adjustierung wäre auch die Differenz in der Skala „körperliche Beschwerden“ ($t(19)=2,19$; $p=,041$; $d=0,53$) signifikant.

Die Eltern und Lehrer wurden jeweils im „Fragebogen für Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Autismus und hoher Begabung“ (FEKA-HB; Knorr, 2008b) bzw. im „Fragebogen für Lehrer von Kindern und Jugendlichen mit Autismus und hoher Begabung“ (FLeKA-HB; Knorr, 2008c) nach ihrer Einschätzung der Kooperation und Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern gefragt (Item 10 bzw. 14).

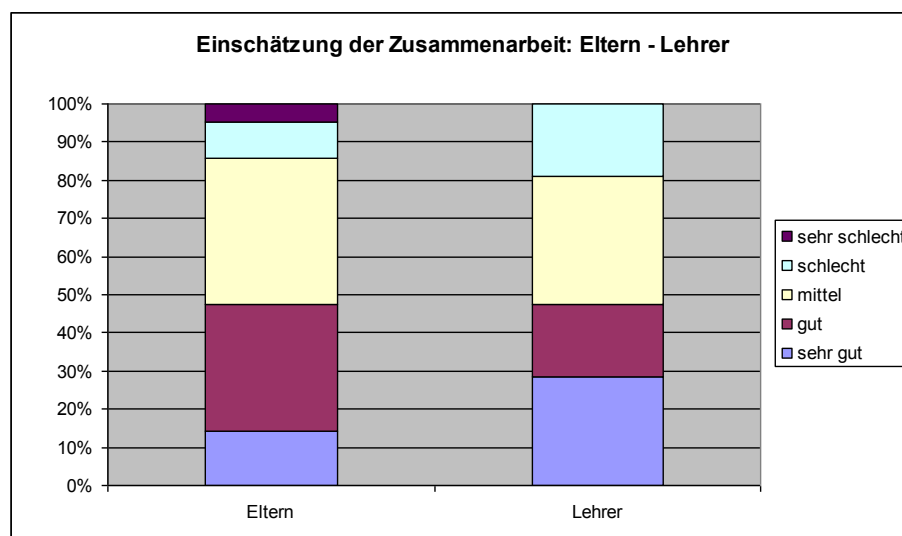


Abb. 58: Eltern- und Lehrersicht der Zusammenarbeit (je $n=21$)
Angabe der relativen Antworthäufigkeit in %

Die Zusammenarbeit wird von beiden Seiten überwiegend als positiv oder mittelmäßig eingeschätzt (Abb. 58). In einem Wilcoxon-Test (zweiseitig) ergaben sich in der Einschätzung der Kooperation keine signifikanten Unterschiede zwischen Eltern und Lehrern.

6.2.4.2 Gruppenvergleich: Schüler und Eltern

Schüler und Eltern wurden im „Fragebogen für Kinder und Jugendliche mit Autismus und hoher Begabung“ (FKA-HB; Knorr, 2008a) bzw. im „Fragebogen für Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Autismus und hoher Begabung“ (FEKA-HB; Knorr, 2008b) jeweils nach ihrer Einschätzung der **allgemeinen Schulzeitzufriedenheit** zu vier verschiedenen Zeitpunkten gefragt (Item 1 bzw. Item 3). Während die Eltern in der Zufriedenheitsentwicklung ihrer Kinder im Laufe der Schulzeit (Grundschule bis Sek I) retrospektiv eine Verbesserung sahen, schätzten die Schüler selbst dies eher gegenteilig ein (vgl. Abb. 59).

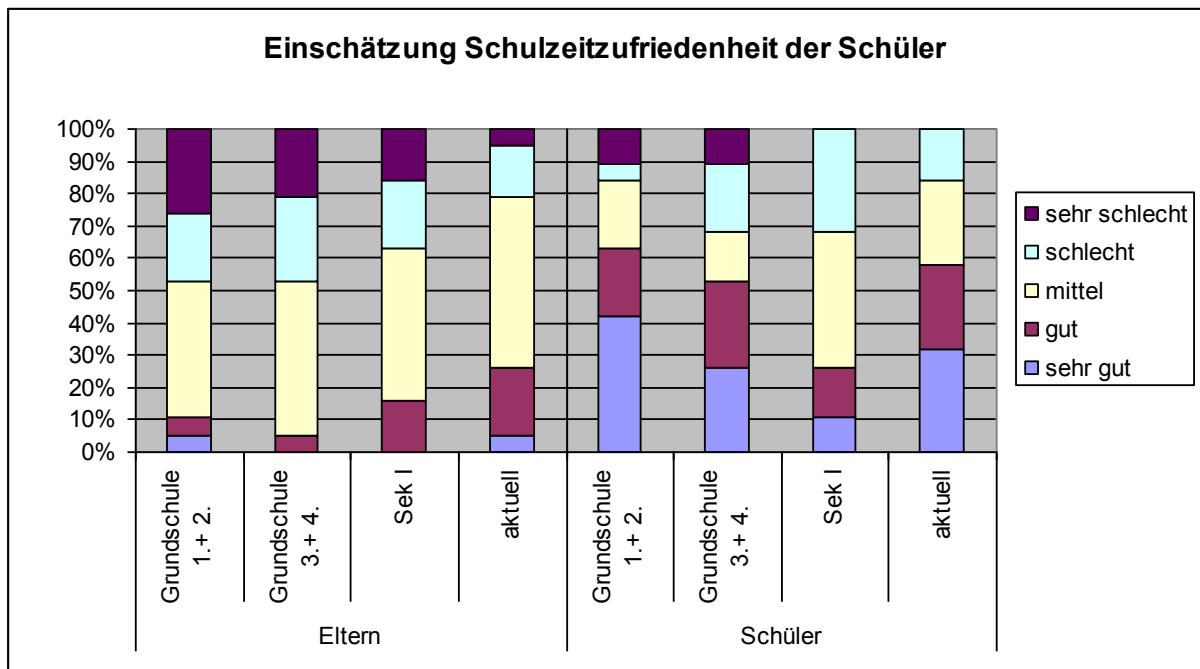


Abb. 59: Einschätzung der Schulzeitzufriedenheit der Schüler, Eltern vs. Schüler, 5-stufiges Rating: 1- sehr schöne, 5- sehr schlechte Zeit n=je 19, Angabe der relativen Antworthäufigkeit in %

Die Beurteilungen der allgemeine Zufriedenheit mit der Schulzeit durch Eltern und Schüler unterscheiden sich für die Grundschule (1.+2. Klasse: $z=-3,22$; $p=,001$; 3.+4. Klasse: $z=-2,91$; $p=,004$) und die aktuelle Situation ($z=-2,24$; $p=,025$) signifikant voneinander (Wilcoxon-Test für verbundene Stichproben, zweiseitig, testweiser Ausschluss fehlender Werte). Schüler schätzen sich insgesamt zufriedener ein als ihre Eltern. Zum Adjustieren der p-Werte (zur Vermeidung der α -Fehler-Kumulierung) wurde das Bonferroni-Holm-Verfahren verwendet (vier Tests).

Die Schüler und die Eltern wurden im FKA-HB (Knorr, 2008a) bzw. im FEKA-HB (Knorr, 2008b) nach ihrer Einschätzung des Zurechtkommens (der Schüler) mit den Lehrern gefragt (Item 5 bzw. Item 7). Eltern geben auf der 5-stufigen Ratingsskala schlechtere Werte für das Zurechtkommen der Schüler mit den Lehrern an als die Schüler selbst. Im Wilcoxon-Test (zweiseitig, testweiser Ausschluss fehlender Werte) ergibt sich hier ein signifikanter Einschätzungsunterschied ($z=2,07$; $p=.039$) zwischen Schülern und Eltern (vgl. Abb. 60).

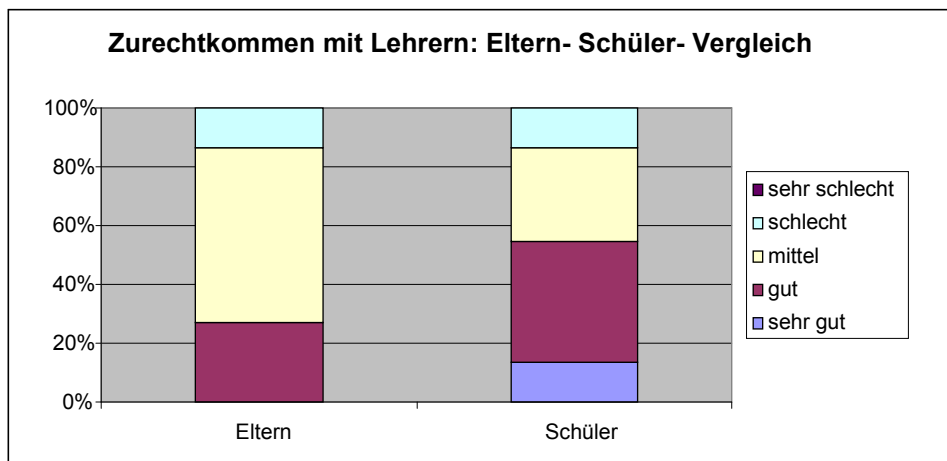


Abb. 60: Zurechtkommen mit Lehrern, je n=22, Angabe der relativen Antworthäufigkeit in %

Im Vergleich der adaptiven Funktionen der Fragebögen „Child Behavior Checklist“ (CBCL 4-18; Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1998a) und „Fragebogen für Jugendliche“ (YSR 11-18; Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1998b) wurden Vergleiche der Schüler- und Elternperspektive gezogen.

Bei der Beurteilung der Anzahl der Freunde (CBCL und YSR; je Item V 1) geben fast 80% der Schüler an, zwei oder mehr Freunde zu haben, während die Eltern dies nur zu knapp 40 % angaben (je n=22; vgl. Abb. 61).

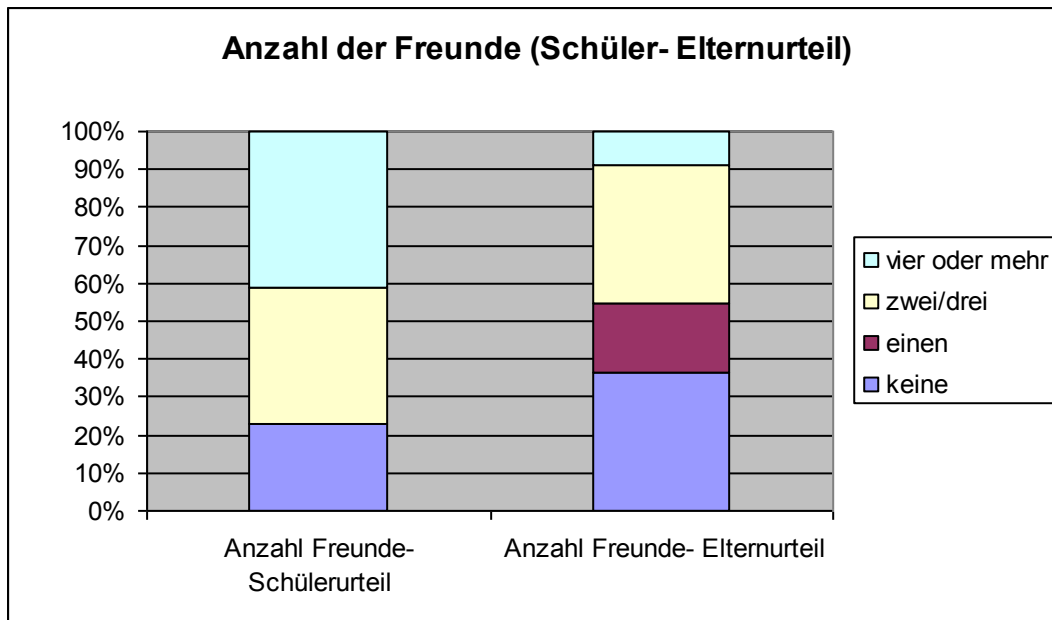


Abb. 61: Anzahl der Freunde (Schüler im YSR vs. Elternurteil im CBCL)

In einem Rand-Homogenitätstest (bei angenommener Nominalskalierung des Items) ergaben sich in der Beurteilung der Anzahl der Freunde signifikante Differenzen in der Einschätzung zwischen Schüler- und Elternurteil ($MH=-2,59$; $p=,01$; MH =standardisierte marginale Homogenität).

Im Wilcoxon-Test (bei angenommener Ordinalskalierung des Items zweiseitig, testweiser Ausschluss fehlender Werte) ergibt sich hier ebenfalls ein signifikanter Einschätzungsunterschied ($z=-2,47$; $p=,013$) zwischen Schülern und Eltern. Schüler schätzen die Anzahl der Freunde höher ein als ihre Eltern.

Bei Angaben zu Unternehmungen mit Freunden außerhalb der Schule (CBCL und YSR; je Item V 2) gaben über 85% der Eltern an, dass ihre Kinder keine Kontakte zu anderen Kindern oder Jugendlichen außerhalb der Schule hätten. Die Schüler selbst gaben dies nur zu ca. 65% an (vgl. Abb. 62).

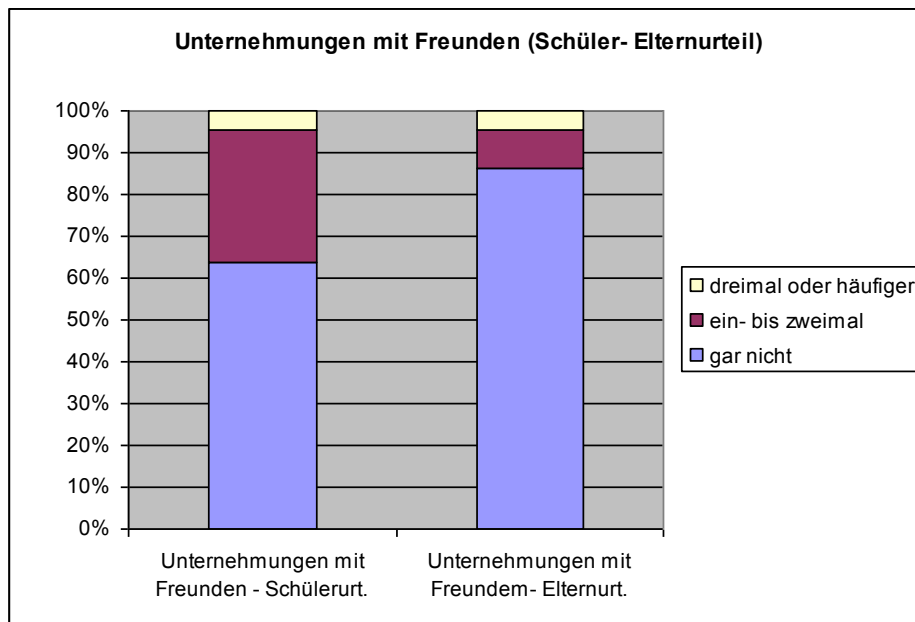


Abb. 62: Unternehmungen mit Freunden außerhalb der Schule (Schüler im YSR vs. Elternurteil im CBCL)

In einem Rand-Homogenitätstest (bei angenommener Nominalskalierung des Items) ergaben sich in der Beurteilung der Anzahl der Unternehmungen keine signifikanten Differenzen in der Einschätzung zwischen Schüler- und Elternurteil.

Bei anderen adaptiven Angaben im CBCL und YSR (jeweils Items VI b- d) wurde gefragt, ob die Schüler im Vergleich zu anderen Kindern in verschiedenen Domänen jeweils besser, gleich oder schlechter eingeschätzt werden bzw. ob sie sich selber besser, gleich oder schlechter einschätzen. Im Ergebnis fällt auf, dass sich die Schüler nach beiden Informationsquellen (Schüler und Eltern) gut allein beschäftigen können. Zudem fällt eine differente Einschätzung in der Skala „verträgt sich mit anderen Kindern“ auf (vgl. Abb. 63).

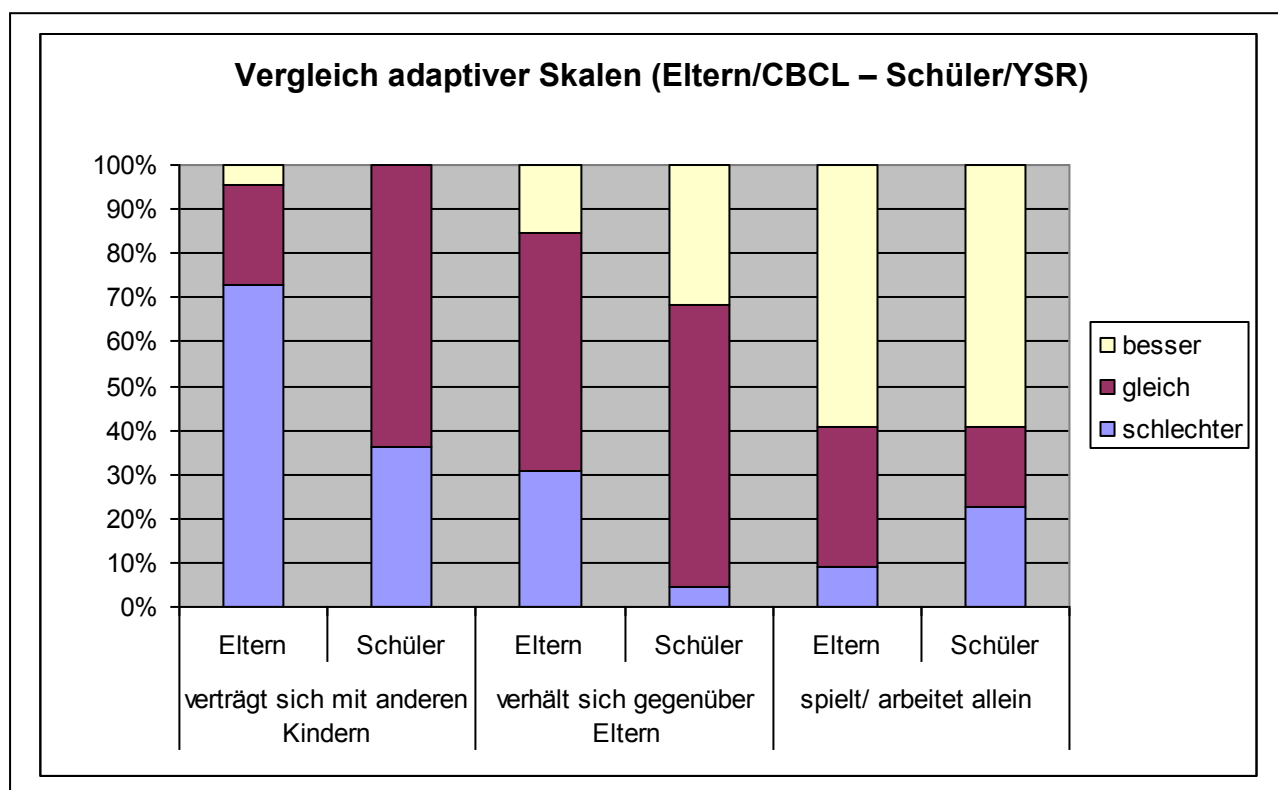


Abb. 63: Vergleich adaptiver Skalen im Eltern- (CBCL) und Schülerurteil (YSR)

Im Wilcoxon-Test (bei angenommener Ordinalskalierung des Items zweiseitig, testweiser Ausschluss fehlender Werte) ergaben sich keine signifikanten Differenzen in der Einschätzung zwischen Schüler- und Elternurteil. Zum Adjustieren der p-Werte (zur Vermeidung der α -Fehler-Kumulierung) wurde das Bonferroni-Holm-Verfahren verwendet (drei Tests). Ohne diese Adjustierung wäre die Differenz bei der Einschätzung des „Sich-Vertragens mit anderen Kindern“ ($z=-2,11$; $p=,035$) signifikant. Die Schüler schätzen sich hierbei besser ein als die Eltern. Bei der Skala „verhält sich gegenüber Eltern“ lässt sich ein Trend zu einer positiveren Bewertung der Schüler feststellen ($z=-1,9$; $p=,058$).

In einem zusätzlich gerechneten Rand-Homogenitätstest (bei angenommener Nominalskalierung des Items) und nach Anwendung des Bonferroni-Holm-Verfahrens (drei Tests) ergaben sich für die Einschätzung des „Sich-Vertragens mit anderen Kindern“ ebenfalls keine signifikanten Differenzen in der Einschätzung zwischen Schüler- und Elternurteil ($MH=-2,11$; $p=,035$; MH =standardisierte marginale Homogenität). Bei der Skala „verhält sich gegenüber Eltern“ lässt sich auch hier ein Trend zu einer positiveren Bewertung der Schüler feststellen ($MH=-1,9$; $p=,058$).

6.2.4.3 Gruppenvergleich: Eltern, Schüler und Lehrer

Einige Items wurden in den Fragebögen „Fragebogen für Kinder und Jugendliche mit Autismus und hoher Begabung“ (FKA-HB; Knorr, 2008a), „Fragebogen für Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Autismus und hoher Begabung“ (FEKA-HB; Knorr, 2008b) und im „Fragebogen für Lehrer von Kindern und Jugendlichen mit Autismus und hoher Begabung“ (FLeKA-HB; Knorr, 2008c) parallel angelegt, so dass gruppenübergreifende Vergleiche möglich werden. Dies betrifft die Items zum „Zurechtkommen mit Klassenkameraden“, die Items zur „aktuellen Einschätzung der Schulzeitzufriedenheit“ des Schülers und die Items zum „Bullying“. Die Auswertung erfolgt nur für die Fälle, die dreifach (Schüler- Lehrer- Eltern) vorliegen.

Das „Zurechtkommen mit Klassenkameraden“ wurde auf einer 5-stufigen Ratingskala abgefragt (1- sehr gut bis 5- sehr schlecht). Die Lehrer beurteilten das Zurechtkommen mit Klassenkameraden schlechter als die Eltern und diese wiederum schlechter als die Schüler selbst (siehe Abb. 64).

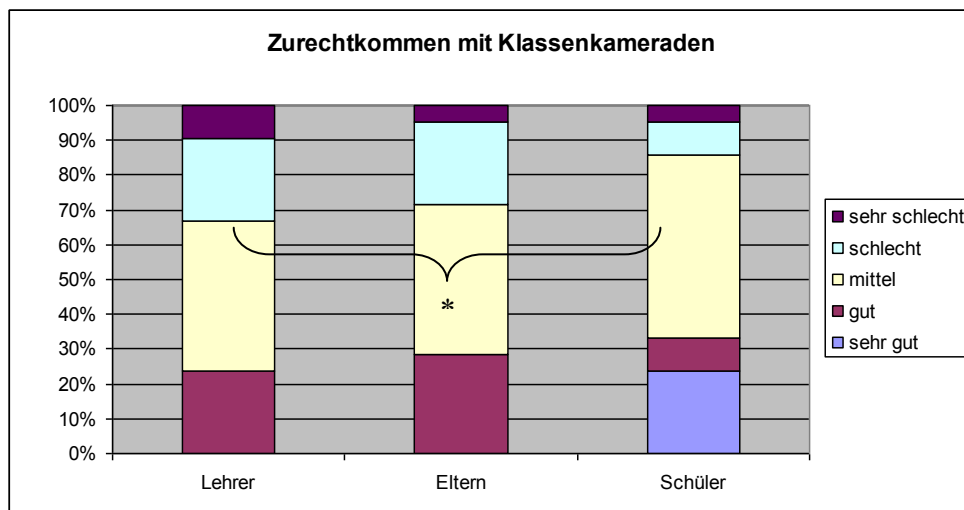


Abb. 64: Zurechtkommen mit Klassenkameraden, je Gruppe n=21,

Angabe der relativen Antworthäufigkeit in %; * Signifikanzangabe der Einschätzungsdifferenz im Wilcoxon-Test (zweiseitig, testweiser Ausschluss fehlender Werte; * $p \leq ,05$; ** $p \leq ,01$; *** $p \leq ,001$)

Im Wilcoxon-Test (zweiseitig, testweiser Ausschluss fehlender Werte) ergaben sich in der Beurteilung des Zurechtkommens mit Klassenkameraden signifikante Differenzen zwischen Lehrer- und Schülereinschätzung ($z=-2,65$; $p=,008$). Die Schüler schätzen das Zurechtkommen mit Klassenkameraden dabei besser ein als die Lehrer. Die Einschätzungen von Eltern und Lehrern und die von Schülern und Eltern unterschieden sich nicht signifikant. Zum Adjustieren der p-Werte (zur Vermeidung der α -Fehler-Kumulierung) wurde das Bonferroni-Holm-Verfahren verwendet (drei Tests).

Die Einschätzung der aktuellen Schulzeitzufriedenheit wurde über eine 5-stufige Ratingskala (1- sehr gut bis 5- sehr schlecht) erhoben. Schüler schätzen sich selbst zufriedener ein, als sie von ihren Eltern und Lehrern eingeschätzt wurden (vgl. Abb. 65).

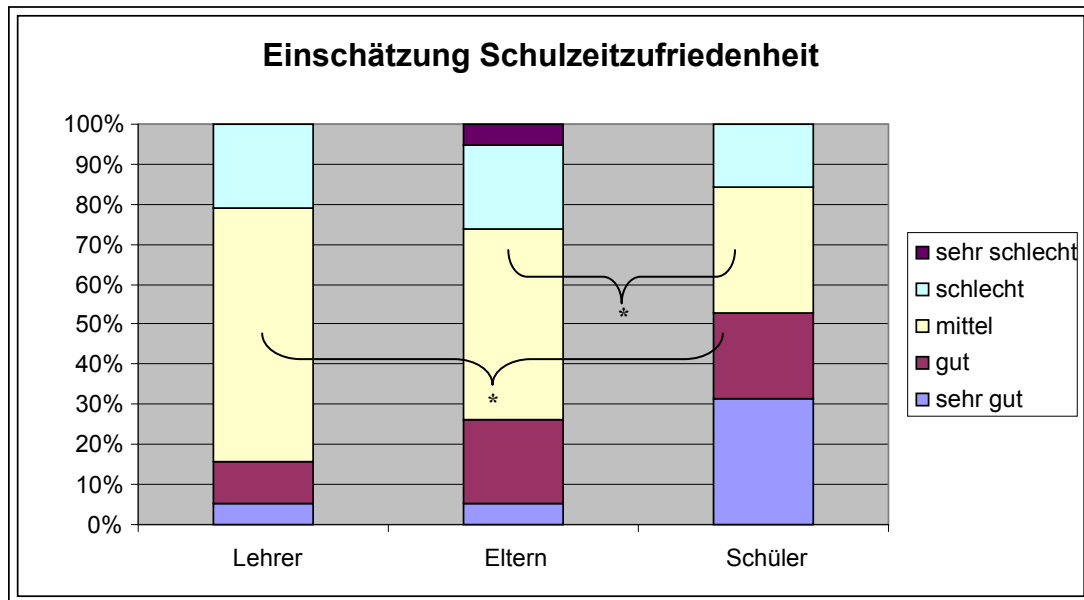


Abb. 65: Einschätzung der Schulzeitzufriedenheit, je Gruppe n=19, Angabe der relativen Antworthäufigkeit in %; * Signifikanzangabe der Einschätzungsdifferenz im Wilcoxon-Test (zweiseitig, testweiser Ausschluss fehlender Werte; * $p \leq ,05$; ** $p \leq ,01$; *** $p \leq ,001$)

In einem Wilcoxon-Test (zweiseitig, testweiser Ausschluss fehlender Werte) ergaben sich in der Beurteilung der aktuellen Schulzeitzufriedenheit signifikante Differenzen in der Einschätzung zwischen Eltern und Schülern ($z=-2,24$; $p=,025$) und zwischen Schülern und Lehrern ($z=-2,36$; $p=,018$). Die Differenz in der Einschätzung zwischen Eltern und Lehrern ($z=-2,26$; $p=,079$) ist nicht signifikant. Zum Adjustieren der p-Werte (zur Vermeidung der α -Fehler-Kumulierung) wurde das Bonferroni-Holm-Verfahren verwendet (drei Tests).

Bullyingerfahrungen wurden in den Fragebögen ebenfalls übergreifend abgefragt (3-stufig: Nein, noch nie; manchmal, in bestimmten Situationen; Ja, öfter). Gruppenübergreifend wurde berichtet, dass mehr als 70% der Schüler manchmal oder öfter Opfer von Bullying durch Mitschüler wurden. Eltern gaben häufiger Bullyingerfahrungen an als die Schüler und diese wiederum häufiger als die Lehrer (vgl. Abb. 66).

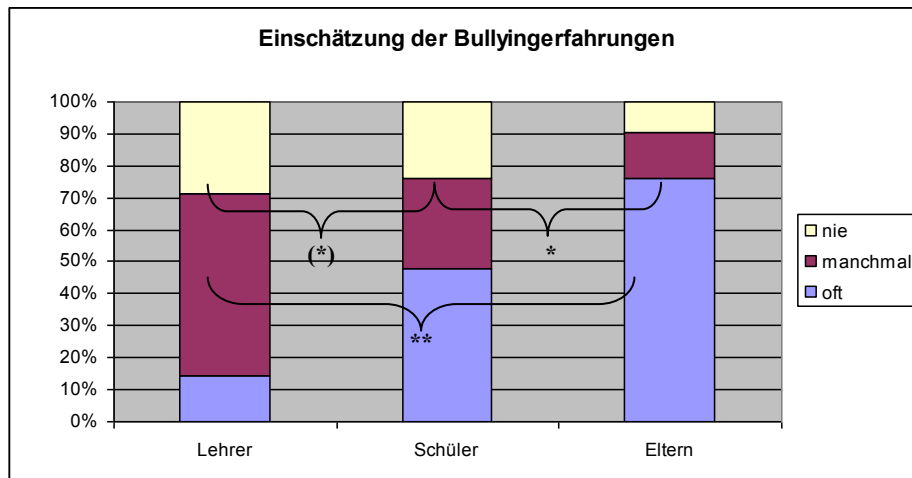


Abb. 66: Einschätzung von Bullyingerfahrungen in der Schule (je Gruppe n=20), Angabe der relativen Antworthäufigkeit in %; * Signifikanzangabe der Einschätzungsdifferenz im Wilcoxon-Test (zweiseitig, testweiser Ausschluss fehlender Werte; (*) $p \leq .10$; * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$)

In einem Rand-Homogenitätstest (bei angenommener Nominalskalierung des Items) ergaben sich in der Beurteilung der Bullyingerfahrungen signifikante Differenzen in der Einschätzung zwischen Lehrern und Eltern (MH=-3,05; $p = .002$), zwischen Schülern und Eltern (MH=-2,5; $p = .013$) und ein Trend zu Differenzen zwischen Schülern und Lehrern (MH=-1,89; $p = .059$; MH=standardisierte marginale Homogenität).

In einem zusätzlich gerechneten Wilcoxon-Test für verbundene Stichproben (bei angenommener Ordinalskalierung des Items) ergaben sich ebenfalls signifikante Differenzen in der Einschätzung zwischen Lehrern und Eltern ($z = -3,02$; $p = .003$), zwischen Schülern und Eltern ($z = -2,46$; $p = .014$) und ein Trend zu Differenzen zwischen Schülern und Lehrern ($z = -1,9$; $p = .057$). Zum Adjustieren der p-Werte (zur Vermeidung der α -Fehler-Kumulierung) wurde in beiden Fällen das Bonferroni-Holm-Verfahren verwendet (je drei Tests).

6.3 Ergebnisse qualitativer Analyse

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der qualitativen Analyse der Leitfadenterviews der vorliegenden Studie präsentiert. Dabei wird zuerst auf grundlegende Daten der Leitfadenterviews eingegangen, bevor die Codesysteme (synonym: Kategorien- und Themenschema) der Schüler-, Eltern- und Lehrerinterviews tabellarisch wiedergegeben werden. Die darauf folgende zusammenfassend-illustrative Perspektivendarstellung beschreibt gemeinsame Codes (thematische Kategorien; vgl. Abschnitt 5.5.2) der Schüler, Eltern und Lehrer und probandengruppenspezifische Codes, die durch typische Beispiele aus den Interviews unterlegt werden. Durch die breite Beschreibung wird der Varianz und inhaltlichen Breite der qualitativen Aussagen und Themenfelder Rechnung getragen. In einem folgenden Abschnitt wird auf die Ergebnisse der offenen Fragen der „Fragebögen für Kinder und Jugendliche mit Autismus und hoher Begabung“ eingegangen. In einem letzten Schritt wird die Extraktion und Modellierung von Ressourcen und Risikofaktoren aus qualitativen Daten beschrieben und die folgende trianguläre Zusammenfassung und Modellierung einer Ergebnismatrix qualitativer und quantitativer Ergebnisse vorgestellt.

6.3.1 Ergebnisse der qualitativen Analyse der Leitfadenterviews

Tabelle 50 gibt eine Übersicht über die ausgewerteten Interviews nach Probandengruppen und Interviewdaten.

Tab. 50: Übersicht: Interviews nach Probandengruppen

Qualitative Datenauswertung				
Probanden	Schüler	Eltern	Lehrer	Gesamt
in die Auswertung eingeschlossene Leitfaden-Interviews	23	22	17	62
Interviewdaten				
Länge der Interviews (in Minuten: \bar{x} , SD; range)	50,74 (16,72) (26 – 94)	68,77 (17,02) (44-115)	58,06 (12,59) (35- 75)	59,14 (17,39) (26- 115)
Länge der Interviews absolut (Minuten; Stunden:Minuten)	1167 19:27	1513 25:13	987 16:27	3667 61:07

In die qualitative Auswertung wurden 62 Leitfadenterviews einbezogen, die eine Gesamtlänge von 3667 Minuten (entspricht ca. 61 Stunden Interviewmaterial) hatten. Die Interviews mit den Eltern waren durchschnittlich länger als die mit den Lehrern und den Schülern. Die Interviewlänge der Schülerinterviews korreliert positiv mit dem Alter ($r=,59$; $p=,004$) und Klassenstufe ($r=,53$; $p=,012$)

der Probanden (Rangreihen-Korrelationen nach Spearman). Für die qualitative Auswertung der Interviews wurden insgesamt 5106 Paraphrasen, 516 Codes und 8436 Codezuweisungen (Zuordnung einer Paraphrase oder eines Zitates zu einem Code oder Subcode) gebildet. Tabelle 51 gibt eine quantitative Übersicht über die Paraphrasen bzw. Zitate, Codes und Codezuweisungen der qualitativen Auswertung.

Tab. 51: Übersicht der qualitativen Auswertungsdaten

	Schüler	Eltern	Lehrer	Gesamt
Codes	120	177	217	514
Paraphrasen und Zitate	1447	2299	1360	5106
Codezuweisungen	2188	3868	2380	8436

Zu den Interviews wurde im Rahmen der (audiobasierten) zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Abschnitt 5.5.2.2) je Probandengruppe jeweils ein hierarchisch gegliedertes Codesystem gebildet, in dem die Paraphrasen und Zitate in Codes und Subcodes (Ober- und Unterkategorien) inhaltlich organisiert bzw. zugeordnet wurden. Die Ergebnisse der qualitativen Auswertung werden in den folgenden Abschnitten als Codesysteme der Probandengruppen Schüler, Eltern und Lehrer präsentiert. Dazu werden in einem ersten Schritt alle Codes in einer synthetischen, probandengruppenbezogenen Codeverteilung unter Angabe der Anzahl der Zuweisungen von Zitaten und Paraphrasen präsentiert (Abb. 72).

Danach werden die Codesysteme Schüler, Eltern und Lehrer (Codes, Subcodes erster und ggf. zweiter und dritter Ebene) jeweils tabellarisch ausdifferenziert dargestellt (Ergebnis der Auswertungsschritte 1 bis 3). Gekennzeichnet wird in den Tabellen zudem jeweils die Valenzrichtung (Wertigkeitsrichtung) der Subcodes (Auswertungsschritt 5; Abschnitt 5.5.2.2).

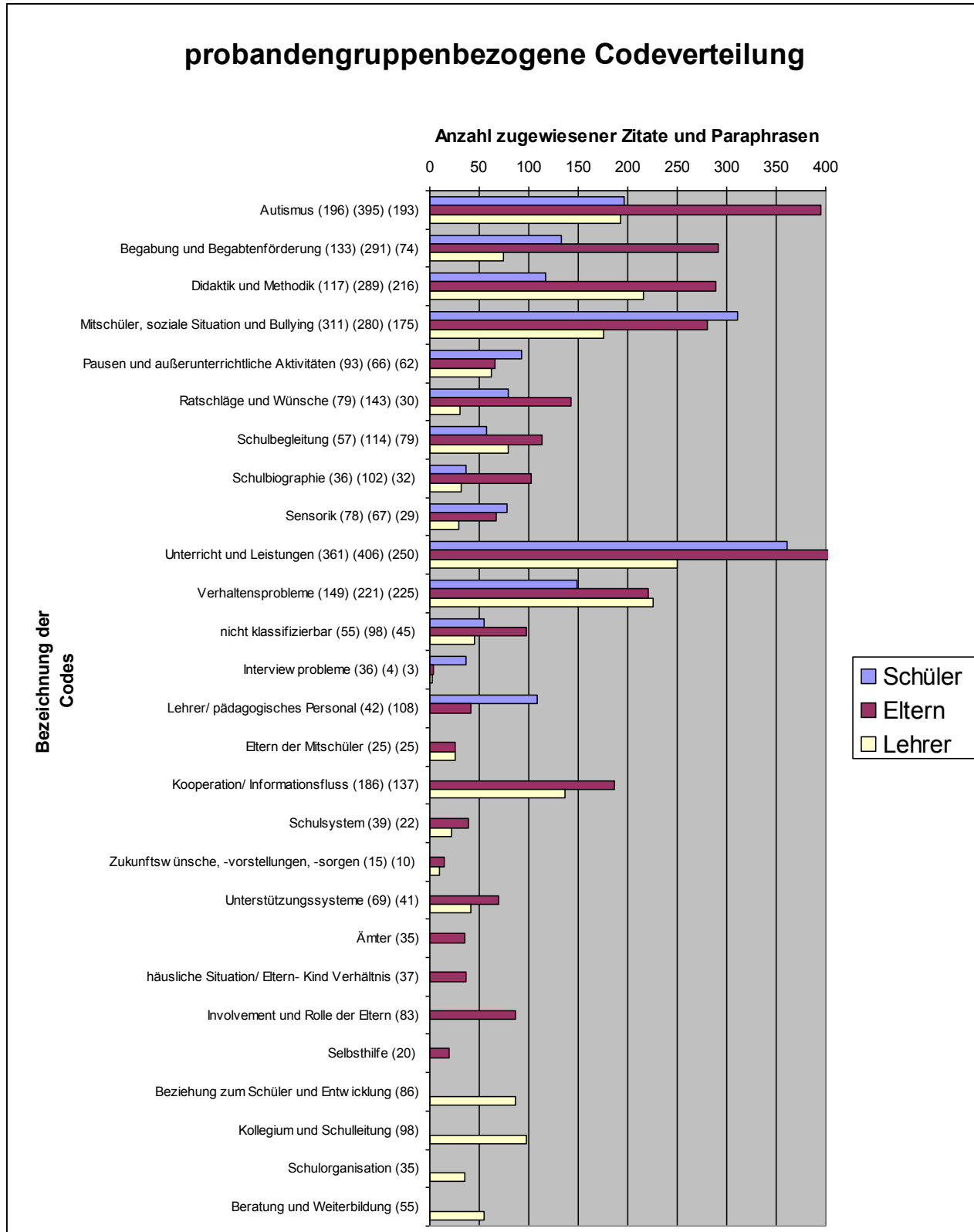
In den tabellarischen Codesystemen wird auf Code und Subcode-Ebene in Klammern die Anzahl der jeweils zugeordneten Paraphrasen bzw. Zitate angegeben. Die Anzahl Zitzatzuweisungen lässt keine quantifizierenden Schlüsse zu. Die Subcodes können zudem summiert mehr Zitate enthalten als der Code selbst, da Zitate z.T. mehreren Codes zugewiesen wurden. Die Codes wurden alphabetisch sortiert, um eine Wertigkeit der Codes durch die Darstellung zu vermeiden (nicht ausdifferenzierte Codes werden jeweils an das Ende der Codesysteme gestellt). Die qualitative Auswertung strebt nicht quantifizierende Angaben zu einzelnen Codes an, sondern will, wie in Abschnitt 5.1 beschrieben, eine qualitative Vielfalt von Themen und Themenkomplexen, die im schulischen Kontext als Moderatorvariablen wirksam werden können, bestimmen. So wird, aus qualitativer Sicht, das generelle Vorhandensein eines Codes, eines Inhalts, oder eines Zitates u.U. im Ergebnis

wichtiger gewertet als seine quantitative Unterlegung. Es wird in der Darstellung daher bewusst auf eine Angabe der Code-Verteilung in den Interviews (etwa: 2 von 23) verzichtet, da wie in Abschnitt 5.1 beschrieben, im qualitativen Ergebnisteil nicht eine Quantifizierung, sondern ein differenziertes inhaltliches Themenspektrum im Fokus der Analyse steht.

In einem dritten Abschnitt werden die Codes der drei Probandengruppen zusammenfassend und vergleichend gegenübergestellt. Dazu werden Codes und Subcodes probandengruppenübergreifend oder probandengruppenspezifisch inhaltlich beschrieben, ggf. weiter ausdifferenziert und durch typische Beispiele aus den Interviews illustriert. Aus Gründen der Ökonomie können jeweils nur ausgewählte Aspekte des Codes näher illustriert werden. Die Nummerierung der Interviews stimmt aus Datenschutz- und technischen Gründen nicht mit der in Abschnitt 6.1.1 angegebenen Nummerierung der Schüler überein (Einige Interviews wurden in zwei Teilen bearbeitet und erscheinen dadurch in der Auswertung als verschiedene Nummerierungen). Ebenso korrespondiert die Nummerierung über die Probanden Gruppen hinweg nicht miteinander („Lehrer 1“ entspricht nicht „Schüler 1“ oder „Eltern 1“). Ein solcher Mehrebenenvergleich auf Fallebene wäre für eine vergleichende Tiefenanalyse interessant, ist hier jedoch nicht intendiert.

In Abbildung 67 wird eine Übersicht über die gebildeten Codes und die jeweilige Belegung mit Zitaten oder Paraphrasen gegeben. Sie dient aus oben genannten Gründen v.a. als Codeübersicht.

Abb. 67: probandengruppenbezogene Codeverteilung; in Klammern: Anzahl der zugewiesenen Zitate und Paraphrasen für (Schüler), (Eltern) und (Lehrer)



6.3.1.1 Codesystem Schüler

Das Codesystem der Schüler umfasst die qualitative Auswertung der 23 Schülerinterviews, die zusammen ca. 19½ Stunden Interviewmaterial umfassen. In der Auswertung der Interviews wurden insgesamt 120 Codes und 1447 Paraphrasen und Zitate gebildet, die zusammen 51 Textseiten füllen (Times New Roman, Schriftgröße 12, einzeilig). Das Codesystem der Schüler wird in Tabelle 52 wiedergegeben.

Tab. 52: Codesystem Schüler (in Klammern: Anzahl der zugeordneten Zitate und Paraphrasen und Angabe der Valenzrichtung; siehe Abschnitt 5.5.2.2)

Codesystem Schüler		
Code	Subcode 1. Ebene	ggf. Subcode 2. Ebene (durch Einrücken Subcode 3. Ebene)
Autismus (196)	- Symptomatik	- soziale Aspekte (28) (-) - Sprache (8) (+/-) - Spezialinteressen (28) (+) - Wechsel/ Planänderungen (8) (-)
	- eigene Erklärung Autismus	- Erklärung über Probleme (23) (-) - Beeinträchtigung im Gehirn (2) - positive Eigenschaften (4) (+) - „andere Wahrnehmung“ (3) - Probleme Autismus zu beschreiben (15) - andere Erklärung/Definition (15)
	- Aufklärung über Autismus/ Psychoedukation (35) (+) - Sonderrolle (3) (-) - „Normal-sein-wollen“ (7) - merkt ASS selber wenig oder nicht; relativiert (16) - andere Themen Autismus (21) (+/-)	
Begabung und Begabtenförderung (133)	- akzelerierte Entwicklung (26) (+/-) - Unterforderung/ Langeweile (44) (-) - Akzeleration (21) (+/-) ▪ positive Effekte der Akzeleration (9) (+) ▪ negative Aspekte der Akzeleration (26) (-) - Enrichment (12) (+) - Hochbegabtschule/ Hochbegabtenklasse (7) (+) - andere Aspekte der Hochbegabung (21) (+/-)	
Didaktik und Methodik (117)	- Differenzierung und Förderung (7) (+) - Gruppenarbeit (33) (-) - Nachteilsausgleiche (36) (+) - andere didaktisch-methodische Aspekte (30) (+/-)	
	- Methodik	- Strukturierung des Unterrichts (5) (+/-) - Hilfen durch Mitschüler (3) (+)
Mitschüler, soziale Situation und Bullying (311)	- Mitschüler	- Aufklärung der Mitschüler (22) (+) - Verhältnis/ Kontakt zu Mitschülern ▪ eher gutes Verhältnis/ Kontakt zu Mitschülern (15) (+) ▪ eher schlechtes Verhältnis/ wenig Kontakt zu Mitschülern (23) (-) - Isolation/ Sonderrolle (29) (-) - Nicht-mitreden-können (9) (-) - Vorteil durch lange Beziehung (5) (+) - soziale Probleme aufgrund von Verhaltensproblemen/ Missverständnissen (11) (-) - möchte selbstinitiiert wenig Kontakt (13) - negative Mitschüler-Attribuierung (6) - soziale Anerkennung durch Leistung (2) (+)

	- Bullying	<ul style="list-style-type: none"> - Erscheinungsformen von Bullying (50) (-) - Ort und Person des Bullings (16) - Aufmerksamkeit der Lehrer (7) (-) - Gründe für Bullying: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bullying durch mangelnde Handlungsstrategien/ Verständnis (7) (-) ▪ Bullying durch mangelnde Aufklärung (6) (-) ▪ „gutes Bullyingopfer“ (12) (-) - Schutz und Strategien bei Bullying (53) (+) - Schulunlust durch Bullying (18) (-) - andere Aspekte Bullying (16) (+/-)
	<ul style="list-style-type: none"> - Freunde/ Freundschaft (41) (+/-) - Kontakt eher zu Lehrern (3) - Probleme mit fremden Personen (5) (-) 	
Pausen und außerunterrichtliche Aktivitäten (93)	<ul style="list-style-type: none"> - Pausen (70) (+/-) - außerunterrichtliche Aktivitäten (25) (+/-) 	
Schulbegleitung (57)	<ul style="list-style-type: none"> - Tätigkeiten der Schulbegleitung (33) (+/-) - negative Aspekte der Schulbegleitung (3) (-) - positive Aspekte der Schulbegleitung (12) (+) - organisatorische Aspekte der Schulbegleitung (14) (o/-) - andere Aspekte der Schulbegleitung (15) (+/-) 	
Sensorik (78)	<ul style="list-style-type: none"> - Probleme mit auditiven Reizen/ Lautstärke (52) (-) - Probleme mit Enge/ zu vielen Menschen (12) (-) - andere sensorische/ körperliche Probleme (16) (-) 	
Unterricht und Leistungen (361)	- Fächer: Leistungen in verschiedenen Schulfächern	<ul style="list-style-type: none"> - Deutsch (104) (+/-) - Mathe/ naturwissenschaftliche Fächer (69) (+/-) - Sport (49) (+/-) - andere Fächer (81) (+/-)
	- Arbeitsverhalten, Mitarbeit und Konzentration	<ul style="list-style-type: none"> - (Zeit-) Druck (13) (-) - mündliche Mitarbeit (9) (+/-) - Handschrift/ Abschriften (43) (-) - Vorträge (6) (-) - Konzentration (4) (-)
Verhaltensprobleme (149)	- Erscheinungsformen von Verhaltensproblemen	<ul style="list-style-type: none"> - „Ausraster“/ Wutanfälle (26) (-) - Schlagen von Personen (7) (-) - andere Verhaltensprobleme (14) (-)
	- Gründe für Verhaltensprobleme	<ul style="list-style-type: none"> - Ärgern und Bullying (39) (-) - Unterforderung/ Langeweile (6) (-) - Veränderungen/ Verzögerungen (7) (-) - (Zeit-)Druck (12) (-) - Missverständnisse (4) (-) - sensorische Probleme (13) (-) - kumulierte Auslöser (3) (-) - andere Auslöser (5) (-)
	<ul style="list-style-type: none"> - Umgang mit/ Hilfen bei Verhaltensproblemen (26) (+) - Folgen der Verhaltensprobleme (11) (-) 	
andere Themen/ nicht ausdifferenzierte Themen/ nicht klassifizierbar/ Interviewprobleme	- Lehrer (42) (+/-)	
	- Ratschläge und Wünsche (79)	
	- Schulbiographie (36) (+/-)	
	- nicht klassifizierbare Themen (55)	
	- Interviewprobleme (36)	

6.3.1.2 Codesystem Eltern

Das Codesystem der Eltern umfasst die qualitative Auswertung der 22 Elterninterviews, die zusammen ca. 25 Stunden Interviewmaterial umfassen. In der Auswertung der Interviews wurden insgesamt 177 Codes und 2299 Paraphrasen und Zitate gebildet, die zusammen 50 Textseiten füllen (Times New Roman, Schriftgröße 12, einzeilig). Das Codesystem der Eltern wird in Tabelle 53 wiedergegeben.

Tab. 53: Codesystem Eltern (in Klammern: Anzahl der zugeordneten Zitate und Paraphrasen; Angabe der Valenzrichtung; siehe Abschnitt 5.5.2.2)

Codesystem Eltern		
Code	Subcode 1. Ebene	ggf. Subcode 2. Ebene (durch Einrücken Subcode 3. Ebene)
Ämter (35)	<ul style="list-style-type: none"> - Probleme mit Ämtern (Schul-, Sozial-, Jugendamt) (27) (-) - Andere Ämterthemen (8) (+/-) 	
Autismus (395)	<ul style="list-style-type: none"> - Auffälligkeiten in Kindheit und Entwicklung (36) (-) 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnose Autismus 	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnoseannahme (12) - Diagnose als Hilfe für schulische Bedingungen (11) (+) - Diagnose als Sicherheit/ Entlastung (15) (+) - Probleme mit Diagnose (-prozess) (-) - Diagnose zu spät (7) (-)
	<ul style="list-style-type: none"> - Symptomatik 	<ul style="list-style-type: none"> - Sprache (27) (+/-) - soziale Interaktion (72) (-) - Spezialinteressen (36) (+/-) - Probleme mit Wechsel/ Planänderungen (36) (-) - autismspezifische Kognitionen (28)
	<ul style="list-style-type: none"> - Aufklärung über Autismus/ Psychoedukation (23) (+) - alltagspraktische Fähigkeiten (22) (-) - Kritik anderer an elterlichem Erziehungsverhalten (17) (-) - Relativieren des Autismus' („Mode-Diagnose“) (10) (-) - Wunsch nach Normalität (5) - andere Autismus-Aspekte (12) (+/-) 	
Begabung und Begabtenförderung (291)	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnose Hochbegabung (19) (+/-) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vorteile durch Hochbegabung (26) (+) ▪ Probleme durch Hochbegabung (und ASS) (37) (-) - Hochbegabung behindert Autismus-Diagnose/ Förderung (19) (-) - Dyssynchronie (23) - Unterforderung/ Langeweile (43) (-) - Hyperlexie/ Hyperkalkulie (19) - andere begabungsspezifische Themen (33) 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Begabtenförderung 	<ul style="list-style-type: none"> - wenig Begabtenförderung (37) (-) - Enrichment (43) (+/-) - Akzeleration (46) (+/-) - Wettbewerbe (11) (+/-) - Hochbegabtenklasse/ -schule (11) (+/-) - außerschulische Begabtenförderung (9) (+/-)
Didaktik und Methodik (289)	<ul style="list-style-type: none"> - Differenzierung und Förderung (44) (+/-) - Gruppenarbeit (22) (-) 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Nachteilsausgleiche 	<ul style="list-style-type: none"> - organisatorische Gegebenheiten des Nachteilsausgleichs (17) (+/-) - unterrichtsbezogener Nachteilsausgleich (10) (+) - schulalltagsbezogener Nachteilsausgleich (18) (+) - prüfungsbezogener Nachteilsausgleich (22) (+/-) - übergreifende Nachteilsausgleiche <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pausen und Rückzugsmöglichkeit (9) (+)

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Handschriftbewertung/-regelung (6) (+) ▪ Extraraum (15) (+) ▪ Sportbefreiung (6) (+)
	- Methodik	<ul style="list-style-type: none"> - andere Nachteilsausgleiche (5) (+) - Strukturierung, Vorhersehbarkeit und Ritualisierung (17) (+) - klare Vorgaben, Konsequenz und direkte Ansprache (39) (+) - strukturierter vs. offener Unterricht (10) (+/-) - Interessenorientierung (4) (+) - andere Methoden (24) (+/-)
Involvement/ Rollen der Eltern (83)	<ul style="list-style-type: none"> - emotionales Involvement (24) (-) - „Aufklärer und Informant“ (23) (+) - „Kämpfer“ (27) (-) - Vorwürfe gegen sich selbst (7) 	
Kooperation/ Informationsfluss (186)	<ul style="list-style-type: none"> - Kooperation der Eltern mit Lehrern (133) (+/-) - Meinungsverschiedenheiten: Eltern – Lehrer (30) (-) - Informationsfluss (39) (+/-) - wenig Informationsfluss durch Schüler (22) (-) 	
Mitschüler, soziale Situation und Bullying (280)	<ul style="list-style-type: none"> - Verhältnis zu Mitschülern <ul style="list-style-type: none"> ▪ eher gutes Verhältnis/ Kontakt zu Mitschülern (21) (+) ▪ eher schlechtes Verhältnis/ wenig Kontakt zu Mitschülern (13) (-) - Aufklärung der Mitschüler (21) (+) - Einzelgänger/ Außenseiter/ Isolation (40) (-) - selbstinitiiertes Rückzugsverhalten (11) (-) - allgemeine soziale Situation/ Atmosphäre (15) (+/-) - Vorteil durch Beziehungsdauer (10) (+) - Hilfe durch Mitschüler (6) (+) - Freundschaft (31) (+/-) - Kontakt mit Erwachsenen (9) - negative Mitschüler-Attribuierung (3) (-) - Probleme durch mangelndes soziales Verständnis (17) (-) - andere soziale Aspekte (8) (+/-) 	
	- Bullying	<ul style="list-style-type: none"> - Erscheinungsformen von Bullying (28) (-) - Gründe/ gutes Bullying-Opfer (34) (-) - Ort, Zeit & Personen des Bullings (22) - Strategien gegen Bullying (22) (+) - Folgen von Bullying (16) (-) - keine Kommunikation über Bullying (8) (-) - fehlendes Einschreiten/ wenig Aufmerksamkeit der Lehrer (9) (-)
Pausen und außerunterrichtliche Aktivitäten (66)	<ul style="list-style-type: none"> - Pausen (53) (+/-) - außerunterrichtliche Aktivitäten (13) (+/-) 	
pädagogisches Personal (108)	<ul style="list-style-type: none"> - autismusspezifische Aus- und Weiterbildung/Erfahrungen der Lehrer (41) (+/-) - engagierte/ gute Lehrer (26) (+) - Kritik an Lehrern (38) (-) - Schüler-Lehrer-Verhältnis (12) (+/-) 	
Ratschläge und Wünsche (143)	<ul style="list-style-type: none"> - Aufklärung und Weiterbildung (9) (+) - frühe Diagnostik und Förderung (5) (+) - (außerschulische) Hilfen nutzen (8) (+) - Schulbegleitung/ Teamteaching (8) (+) - Individualisierung/ Akzeptanz des Kindes (18) (+) - kleine Klasse (34) (+) - andere Empfehlungen und Wünsche (124) (+/-) 	
Schulbegleitung (114)	<ul style="list-style-type: none"> - Tätigkeiten der Schulbegleitung (45) - Akzeptanz der Schulbegleitung in Schule (11) (+/-) - Qualifikation der Schulbegleitung (9) (+/-) - Schulbegleitung als Voraussetzung für Beschulung (3) - organisatorische Aspekte der Schulbegleitung (23) (+/-) - andere Aspekte der Schulbegleitung (31) 	

Schulbiographie (102)	<ul style="list-style-type: none"> - Schulverweise/ Exklusion (8) (-) - Schulwechsel (13) (+/-) - andere schulbiographische Themen (87) (+/-) 	
Sensorik (67)	<ul style="list-style-type: none"> - Probleme mit auditiven Reizen/ Lautstärke (29) (-) - Probleme mit Enge/ zu vielen Menschen (12) (-) - taktil-kinästhetische Unter-/ Überempfindlichkeit (5) (-) - Reizüberflutung/ unbekannte Situationen (8) (-) - andere sensorische Probleme (12) (-) 	
Unterricht und Leistungen (406)	<ul style="list-style-type: none"> - Fächer: Leistungen in verschiedenen Schulfächern 	<ul style="list-style-type: none"> - Deutsch (77) (+/-) - Mathe/ naturwissenschaftliche Fächer (64) (+/-) - Sport (42) (+/-) - andere Fächer (57) (+/-)
	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsverhalten, Mitarbeit und Konzentration 	<ul style="list-style-type: none"> - Mitarbeit (8) (+/-) - Konzentration, Aufmerksamkeit, Ablenkbarkeit (46) (-) - Motivation (29) (+/-) - Hausaufgaben (37) (-) - Arbeitsorganisation und Arbeitstechniken (36) (-) - Referate/Vorträge (4) (-) - (Zeit-)Druck (7) (-)
	<ul style="list-style-type: none"> - Schrift/ Ab- und Mitschriften (50) (-) 	
Unterstützungssysteme (69)	<ul style="list-style-type: none"> - schulische Autismusbeauftragte (25) (+) - Autismus(therapie)zentren (26) (+) - andere/ Therapeuten (18) (+) 	
Verhaltensprobleme (221)	<ul style="list-style-type: none"> - Erscheinungsformen von Verhaltensproblemen 	<ul style="list-style-type: none"> - Verweigerung (37) (-) - Werfen mit Gegenständen (7) (-) - verbal-oppositionelles Verhalten (6) (-) - Wutanfälle (10) (-) - Schlagen von Personen (10) (-) - Überheblichkeit/ Arroganz (4) (-) - andere Verhaltensprobleme (16) (-)
	<ul style="list-style-type: none"> - Gründe für Verhaltensprobleme 	<ul style="list-style-type: none"> - Planänderung/ andere Erwartung (11) (-) - Unterforderung/ Langeweile (15) (-) - Ärgern und Bullying (35) (-) - sensorische Probleme (13) (-) - Frustration/ Unverständnis (12) (-) - kumulierte Auslöser (6) (-) - andere Gründe (31) (-)
	<ul style="list-style-type: none"> - Strategien bei Verhaltensproblemen (19) (+) - Folgen der Verhaltensprobleme (26) - 	
andere Themen/ nicht ausdifferenzierte Themen/ nicht klassifizierbar/ Interviewprobleme	<ul style="list-style-type: none"> - Eltern der Mitschüler (25) (-) 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Schulsystem (39) 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Selbsthilfe (20) (+) 	
	<ul style="list-style-type: none"> - häusliche Situation/ Eltern-Kind-Verhältnis (37) 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Zukunftssorgen (15) (-) 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Interviewprobleme (4) 	
	<ul style="list-style-type: none"> - Nicht klassifizierbare Themen (98) 	

6.3.1.3 Codesystem Lehrer

Das Codesystem der Lehrer umfasst die qualitative Auswertung der 17 Lehrerinterviews, die zusammen ca. 16½ Stunden Interviewmaterial umfassen. In der Auswertung der Interviews wurden insgesamt 217 Codes und 1360 Paraphrasen und Zitate gebildet, die zusammen 35 Textseiten füllen (Times New Roman, Schriftgröße 12, einzeilig). Das Codesystem der Lehrer wird in Tabelle 54 wiedergegeben.

Tab. 54: Codesystem Lehrer (in Klammern: Anzahl der zugeordneten Zitate und Paraphrasen; Angabe der Valenzrichtung; siehe Abschnitt 5.5.2.2)

Codesystem Lehrer		
Code	Subcode 1. Ebene	ggf. Subcode 2. Ebene (durch Einrücken Subcode 3. und ggf. 4. Ebene)
Autismus (193)	- Psychoedukation/ Informationen über Autismus	- Information der Mitschüler (27) (+) - Information der Lehrer (29) (+) - Information der Eltern der Mitschüler (5) (+/-)
	- Andere Themen Autismus	- Symptomatik <ul style="list-style-type: none"> ▪ soziale Aspekte (30) (-) ▪ Sprache/ Kommunikation (14) (+/-) ▪ Spezialinteresse (16) (+/-) ▪ Probleme mit Planänderungen (18) (-) ▪ autismusspezifische Kognitionen (11) - Autismus instrumentalisieren (11) (-) - Autismus vs. gelerntes Verhalten (5) (-) - Zweifel der Lehrer an Diagnose (15) (-) - wenig autismusspezifische Auffälligkeiten (3)
Begabung und Begabtenförderung (74)	<ul style="list-style-type: none"> - spezifische Begabung des Schülers (18) (+) - Leistungen im Spezialinteressengebiet (8) (+) - Vorteile und Anerkennung durch Leistungen und Wissen (7) (+) - Begabtenförderung <ul style="list-style-type: none"> ▪ Enrichment (6) ▪ Hochbegabtenklasse (3) (+) ▪ keine Begabtenförderung (4) (-) - Unterforderung (5) (-) - dyssynchrone Leistungen (11) (-) - Probleme durch Hochbegabung (11) (-) - kritische Sicht auf Hochbegabung (16) (-) 	
Beratung und Weiterbildung (55)	<ul style="list-style-type: none"> - Beratung und Weiterbildung durch schulexterne Ressourcen (8) (+) - Beratung und Weiterbildung durch schulinterne Ressourcen (9) (+) - Wunsch nach Beratung, Austausch und Weiterbildung (3) - keine Beratung/ Hilfen (9) (-) - Informationen über Autismus durch Eltern (7) (+) - Selbststudium (3) (+/-) - Weiterbildung in Schule (5) (+) - Beratung unter Kollegen (6) (+) 	
Beziehung zum Schüler und Entwicklung (86)	<ul style="list-style-type: none"> - Autismus als „Neuland“ (12) (-) - gute Beziehung zu Schüler (15) (+) - Belastung/ gespannte Beziehung zu Schüler (9) (-) - Autismus als Herausforderung/ Lernerfahrung (8) (+) - positive Entwicklung (16) (+) - seltener Kontakt mit Schüler (8) 	
Didaktik und Methodik (216)	<ul style="list-style-type: none"> - Differenzierung und Förderung (25) (+/-) - Partner- und Gruppenarbeit und andere soziale Unterrichtsaspekte (31) (-) 	
	- Nachteilsausgleiche	<ul style="list-style-type: none"> - organisatorische Gegebenheiten des Nachteilsausgleichs (13) (+/-) - negative Aspekte des Nachteilsausgleichs (9) (-) - unterrichtsbezogener Nachteilsausgleich <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reduktion der Anforderungen (10) (+)

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hilfen bei Gruppenarbeiten (3) (+) - schulalltagsbezogener Nachteilsausgleich (insbes. Pausenregelungen) (3) (+) - prüfungsbezogener Nachteilsausgleich <ul style="list-style-type: none"> ▪ Zeitzugaben (11) (+) ▪ Aussetzen von (Teil-)Noten (5) (+) ▪ Extraraum (7) (+) ▪ alternative Aufgaben (3) (+) - übergreifende Nachteilsausgleiche <ul style="list-style-type: none"> ▪ Handschriftbewertung, Schreibreduktion oder PC-Nutzung (4) (+) ▪ mündliche Anteile reduzieren (7) ▪ andere Nachteilsausgleiche (26) (+/-)
	- Methodik	<ul style="list-style-type: none"> - klare Anweisungen und feste Regeln (18) (+) - strukturierter vs. offener Unterricht (9) (+/-) - Vorhersehbarkeit (13) (+/-) - Stärken/ Spezialinteressen nutzen (4) (+) - individuelle Ansprache/ Rückfragen (3) (+) - Ritualisierung des Unterrichts (12) (+) - Konsequenzmanagement (6) (+) - visuelle und räumliche Hilfen (8) (+) - andere Methoden (56) (+/-)
Eltern der Mitschüler (25)	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeit mit Eltern der Mitschüler (10) (+/-) - Probleme mit Eltern der Mitschüler (10) (-) 	
Kollegium und Schulleitung (98)	<ul style="list-style-type: none"> - Austausch/ Kooperation unter Lehrern (24) (+) - Aufklärung/ Weiterbildung/ Information der Kollegen (20) (+) - Lehrerwechsel/ Lehrerkontinuität (3) (+/-) - Schulleitung (7) (+/-) - Belastung für Kollegium (14) (-) - Erfahrung des Kollegiums mit Autismus (9) (+) - Zweifel der Lehrer an Diagnose (15) (-) - Protektion des Schülers im Kollegium (3) - Unterstützung des Klassenlehrers im Kollegium (5) (+/-) - positive Haltung/ Engagement der Lehrer (11) (+) 	
Kooperation/ Informationsfluss (137)	- Eltern des Schülers	<ul style="list-style-type: none"> - gute Zusammenarbeit mit Eltern (10) (+) - Eltern als Partner (20) (+) - Probleme in der Zusammenarbeit mit Eltern (45) (-) - Methoden der Elternarbeit (11)
	<ul style="list-style-type: none"> - andere Eltern (8) (-) - Helferkonferenz (7) (+) - externe Experten (13) (+) - Informationsfluss (13) (+/-) - Schulleitung und Kollegium (14) (+/-) - Systemdifferenzen im Verhalten (Elternhaus - Schule) (9) 	
Mitschüler, soziale Situation und Bullying (175)	<ul style="list-style-type: none"> - guter Kontakt/ Freunde (21) (+) - Integration/ Schutz/ Verteidigung durch Mitschüler (13) (+) - Außenseiterposition/ soziale Isolation (10) (-) - selbstinitiierte Ablehnung (8) (-) - Gründe für soziale Probleme (27) - Aufklärung der Mitschüler (26) (+) - Vorteil durch Beziehungsdauer (13) (+) - „soziale Atmosphäre“ in der Klasse und Schule (5) (+/-) - Anerkennung der Mitschüler durch Leistungen/ Wissen (8) (+) - Kontakt nicht altersentsprechend (5) (-) 	
	- Bullying	<ul style="list-style-type: none"> - Bullying nicht bemerken (10) (-) - Gründe für Bullying <ul style="list-style-type: none"> ▪ „gutes Mobbingopfer“ (9) (-) ▪ Bullying durch fehlende Aufklärung/ Sonderrolle (12) (-) ▪ andere Gründe (3) (-) - Strategien gegen Bullying (7) (+)
Pausen und außerunterrichtliche Aktivitäten (62)	<ul style="list-style-type: none"> - Klassenfahrten (6) (+/-) - Schulweg (4) (-) - Praktikum (3) (+/-) 	

	- andere außerunterrichtliche Aspekte (Ausflüge/ Feste) (10) (+/-)	
	- Pausen	- Pausentätigkeiten (18) (+/-) - Pausenprobleme ▪ Verhaltensprobleme & Bullying (6) (-) ▪ keine Aufsicht (10) (-)
Ratschläge und Wünsche (30)	- kleine Klasse und konstante personelle Zusammensetzung (12) (+) - Förderstunden (6) (+) - räumliche Bedingungen (2) (+) - Ansprechpartner (2) (+) - autismspezifische Beschulungsform (5) (+) - andere Wünsche und Ratschläge (7) (+/-)	
Schulbegleitung (79)	- Grund für Schulbegleitung (6) - Tätigkeiten der Schulbegleitung (40) - positive Aspekte der Schulbegleitung (18) (+) - Probleme der Schulbegleitung (12) (-) - andere Aspekte der Schulbegleitung (10) (+/-)	
Schulorganisation (35)	- fehlende Zeitressourcen für Individualisierung (9) (-) - Klassengröße (6) (-) - andere Themen Schulorganisation (22) (+/-)	
Sensorik (29)	- Probleme mit auditiven Reizen/ Lautstärke (14) (-) - Probleme mit Enge/ taktile Probleme (6) (-) - andere sensorische Probleme (9) (-)	
Unterricht und Leistungen (250)	- Fächer: Leistungen in verschiedenen Schulfächern	- Deutsch (38) (+/-) - Mathe/ naturwissenschaftliche Fächer (33) (+/-) - Sport (16) (+/-) - Andere Fächer (20) (+/-)
	- Arbeitsverhalten, Mitarbeit und Konzentration	- (Zeit-)Druck (5) (-) - tagesformabhängige Leistungen (5) (-) - mündliche Mitarbeit (11) (+/-) - Arbeitsorganisation (29) (-) - Konzentration, Aufmerksamkeit, Ablenkbarkeit (11) (+/-) - Motivation (9) (+/-) - Zeiteinteilung und Arbeitstempo (11) (-)
	- Schrift, Ab- und Mitschriften (21) (+/-)	
Unterstützungssysteme (41)	- Sonderpädagogen (9) (+) - Therapeuten (15) (+/-) - Autismusbeauftragte (10) (+) - andere (11) (+)	
Verhaltensprobleme (225)	- mögliche Erscheinungsformen von Verhaltensproblemen	- eher internalisierende Verhaltensauffälligkeiten ▪ Weinen (5) (-) ▪ Verweigerung (11) (-) ▪ Weglaufen (8) (-) ▪ Zu-spät-kommen (5) (-) ▪ Autoaggressionen (1) (-) - eher externalisierende Verhaltensauffälligkeiten - Aggressionen gegen Personen oder Gegenstände ▪ Schlagen von Personen (4) (-) ▪ Werfen mit Gegenständen (6) (-) ▪ Bespucken von Mitschülern (3) (-) - verbale Aggressionen ▪ verbal-oppositionelles Verhalten (12) (-) ▪ Schreien (5) (-) ▪ „Besserwisserei/ Arroganz“ (16) (-) - impulsive aggressive Ausbrüche (9) (-)
	- Gründe für Verhaltensprobleme	- fehlende Aufklärung des Umfelds (3) (-) - Ärgern und Bullying (9) (-) - sensorische Überlastung (8) (-) - geringes soziales Situationsverständnis (12) (-) - Zeitdruck (2) (-) - Frustration (16) - Veränderungen

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ personelle Veränderungen (8) (-) ▪ zeitlich-strukturelle Veränderungen (15) (-)
	- Umgang mit Verhaltensproblemen	<ul style="list-style-type: none"> - andere Gründe für Verhaltensprobleme (11) (-) - kurzfristige Interventionen <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ignorieren des Verhaltens (2) (+) ▪ Reduktion der Anforderung (2) (+) ▪ Rückzug/ Time-Out (7) (+) ▪ Instrumentalisierung von Zensuren (2) (+) ▪ Ruhe/ Deeskalation (5) (+) ▪ körperliches Festhalten (2) (+/-) - mittel- und langfristige Interventionen <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexion von Problemverhalten (5) (+) ▪ Rückmeldungen und Absprachen mit Eltern/ Schulleitung (Notfallplan) (5) (+) ▪ Thematisieren von Autismus & Mobbing (3) (+) ▪ Schulbegleitung (1) (+)
	- Prävention von Verhaltensproblemen	<ul style="list-style-type: none"> - Schaffen von Vorhersehbarkeit (3) (+) - Aufklärung der Mitschüler (2) (+) - andere Präventionsmaßnahmen (5) (+)
	- Orte der Verhaltensauffälligkeiten (10)	
	- Quantität der Verhaltensauffälligkeiten (5)	
andere Themen/ nicht ausdifferenzierte Themen/ nicht klassifizierbar/ Interviewprobleme	- Schulbiographie (32)	
	- Schulsystem (22)	
	- Zukunftswünsche/ -sorgen (10) (-)	
	- nicht klassifizierbare Themen (45)	
	- Interviewprobleme (3)	

6.3.2 Zusammenfassend-illustrativer Perspektivenvergleich

Im folgenden Abschnitt wird ein ausführlicher zusammenfassender und illustrativer Perspektivenvergleich auf Code- und Subcodeebene vorgenommen (vgl. Auswertungsschritt 4; Abschnitt 5.5.2.2). Dazu werden zunächst alle Codes zusammengeführt und nach Probandengruppen differenziert bzw. synthetisiert dargestellt. Danach werden die gemeinsamen und gruppenspezifischen Codes (und ggf. auch die Subcodes) sukzessive in ihrer Ausdifferenzierung verglichen, durch typische Beispiele aus den Interviews illustriert und so im Material verankert. Ein erster zusammenfassender Perspektivenvergleich ergibt elf inhaltstragende Codes, die von allen Akteursperspektiven aus benannt werden. Zudem ergeben sich ein gemeinsames Thema der Eltern und Schüler, fünf gemeinsame Themen der Eltern und Lehrer, fünf Einzelthemen der Eltern und vier Einzelthemen der Lehrer.

Tabelle 55 zeigt den zusammenfassenden Perspektivenvergleich der Codes der Schüler-, Lehrer- und Elterninterviews.

Tab. 55: Probandengruppen-Vergleich der Codes (geordnet nach gemeinsamen Codes und Codes, die nur bei einer Probandengruppe genannt werden)
in Klammern: Anzahl der Zitat- oder Paraphrasenzuweisung; unterstrichen: Themen, die im Leitfaden nicht als Fragekomplexe vorgegeben wurden; *kursiv-unterstrichen*: Themen, die nachträglich in die Interviewleitfäden eingefügt wurden

gemeinsame Themen Schüler, Eltern und Lehrer (Schüler) (Eltern) (Lehrer)		
Autismus (196) (395) (193) Begabung und Begabtenförderung (133) (291) (74) Didaktik und Methodik (117) (289) (216) Mitschüler, soziale Situation und Bullying (311) (280) (175) Pausen und außerunterrichtliche Aktivitäten (93) (66) (62) Ratschläge und Wünsche (79) (143) (30) Schulbegleitung (57) (114) (79) Schulbiographie (36) (102) (32) <i>Sensorik (78) (67) (29)</i> Unterricht und Leistungen (361) (406) (250) Verhaltensprobleme (149) (221) (225) nicht klassifizierbar (55) (98) (45) Interviewprobleme (36) (4) (3)		
gemeinsame Themen Eltern und Schüler (Eltern) (Schüler)		
Lehrer/ pädagogisches Personal (42) (108)		
gemeinsame Themen Eltern und Lehrer (Eltern) (Lehrer)		
<u>Eltern der Mitschüler (25) (25)</u> Kooperation/ Informationsfluss (186) (137) Schulsystem (39) (22) Zukunftswünsche, -vorstellungen, -sorgen (15) (10) Unterstützungssysteme (69) (41)		
Einzelthemen Eltern	Einzelthemen Lehrer	Einzelthemen Schüler
<u>Ämter (35)</u> häusliche Situation/ Eltern- Kind Verhältnis (37) <u>Involvement und Rolle der Eltern</u> (83) <u>Selbsthilfe (20)</u>	Beratung und Weiterbildung (55) Beziehung zum Schüler und Entwicklung (86) <u>Kollegium und Schulleitung (98)</u> Schulorganisation (35)	<i>keine Einzelthemen</i>

Die einzelnen Codes werden im folgenden Abschnitt weiter ausdifferenziert und anhand ausgewählter, typischer Beispiele aus den Interviews illustriert. Die für die veranschaulichenden Zitate verwendete Zitierung wird in Tabelle 56 erläutert.

Tab. 56: Angaben der Zitate (getrennt durch Semikolon)

Textzitat	Interviewteil	Interviewnummer: Zitatnummer	Absatz von: bis	Schulart	Klasse	
	Schüler 9	9:26	110:112	Gymnasium	10. Klasse	
Audiozitat	Interviewteil	Interviewnummer: Zitatnummer	Startzeit des Zitats im Interview	länge des Zitats	Schulart	Klasse
	Lehrer 17	17:48	0:31:43.90	0:00:17.28	Gymnasium	10. Klasse

Auslassungen innerhalb der Zitate werden durch (...) gekennzeichnet. Namen von innerhalb der Zitate genannten Personen werden aus Gründen des Datenschutzes durch allgemeine Angaben wie „er“ oder „der Schüler“, „der Schulbegleiter“ ersetzt. Orte und Beschreibungen, die Rückschlüsse

auf Personen zulassen, wurden verändert. Um eine bessere Verständlichkeit gegenüber der Transkription zu gewährleisten, wurden z.T. zusätzliche Interpunktionen gesetzt. Um bei dialogischen Ausschnitten die Sprecherrollen deutlich zu machen, wird der Interviewer als „K.“ gekennzeichnet, Schüler als „S.“ und Eltern als „E.“. Die Zitate werden nach den im Abschnitt 5.5.2.2 aufgeführten Transkriptionsregeln wiedergegeben, die in Rechtschreibung und Interpunktion von der Schriftsprache abweichen.

Die Codes werden nach der in Tabelle 55 angegebenen Systematik sukzessive ausdifferenziert und im Perspektivvergleich beschrieben.

6.3.2.1 Gemeinsame Codes der Schüler, Eltern und Lehrer

Im folgenden Abschnitt wird in alphabetischer Reihung ein qualitativer Probandengruppen-Vergleich und eine illustrative-veranschaulichende Zusammenfassung auf Code- und Subcodeebene dargestellt (vgl. Auswertungsschritt 4; Abschnitt 5.5.2.2).

Code „Autismus“ (Zuordnungskriterium: Aussagen, die Bezüge zum Thema oder zur Diagnose Autismus herstellen)

Schüler, Eltern und Lehrer äußern in den Interviews autismusbezogene Themen in verschiedenen Dimensionen. Sie thematisieren u.a. symptomatische Aspekte von Autismus-Spektrum-Störungen (soziale, sprachlich-kommunikative und spezialinteressenbezogene Themen, autismspezifische Kognitionen) und deren Auswirkungen im (Schul-)Alltag.

Tab. 57: Code „Autismus“; Subcode „Symptomatik“- Beispiele aus den Interviews

Code „Autismus“; Subcode „Symptomatik“- Beispiele aus den Interviews
<p>„Dass ist so ja, weil-, ja andere reagieren falsch auf mich, ich reagiere falsch auf sie, weil ich-, ich bin hochbegabt und /ehm/ Dings-, As-, habe Asperger“ (Schüler 19; 19:59; 799:799; Förderschule soz.-emot.; Kleinstklasse; 6. Klasse)</p> <p>„K: Und was war hinderlich in der Schule? S: /ehm/ .. Dass ich nicht vor Fremden sprechen mag . dass ich fremde Personen generell nicht so richtig leiden kann .. und dass ich große Menschenmengen nicht leiden kann .. ja und ein bisschen un kreativ bin ich so in den musischen Künsten . Musik . Zeichnen . so eine Sache“ (Schüler 12; 12:60; 949:951; Berufsschule)</p> <p>„Ja, warum er da nicht mitmacht? ... Dann hat er halt gesagt: "Das hat ja nix mit Flugzeugen oder Technik zu tun." Ich sag, du, die können jetzt nicht wegen einem Schüler-, Schüler den Deutschunterricht ... so verpacken, dass das irgendwie mit Flugzeugen und Technik zu tun hat. Dann interessiert es ja alle anderen nicht. Also da muss man einfach auch mal ein bisschen Kompromisse eingehen. Das hat er gar nicht eingesehen. Für ihn war das selbstverständlich. Interviewer: Was denn? Das /ehm/ Mutter: Dass er da nicht mitmacht, wenn das nichts mit Flugzeugen oder Technik zu tun hat.“ (Eltern 5; 5:105; 186:190; Förderschule soz.-emot.; Kleinstklasse; 6. Klasse)</p>

Von allen drei Probandengruppen werden v.a. spontane Planänderungen (Stundenplanumstellungen, Raum- oder Lehrerwechsel) im schulischen Ablauf als Verunsicherungsfaktor benannt.

Tab. 58: Code „Autismus“- Subcode „Planänderungen“- Beispiele aus den Interviews

Code „Autismus“; Subcode „Planänderungen“- Beispiele aus den Interviews
<p>„Dass er zum Beispiel auch einen festen Sitzplatz braucht. Die haben ja ein rotierendes System in der Klasse gehabt. Jede Woche .. eine neue Reihe. Damit jeder die gleichen Chancen hat in meiner ersten oder in der letzten Reihe zu sitzen. Und er hat das gehasst. Und ich hab immer wieder gefragt, ob er nicht einfach einen festen Sitzplatz haben kann. Dazu waren die nicht bereit. Also der braucht drei Tage. Der ist immer völlig durcheinander in der nächsten Woche und braucht erstmal drei Tage, um irgendwie seinen richtigen Platz wiederzufinden. Also, dazu waren die nicht bereit. Selbst nachdem .. die Ambulanzelehrerin da war.“ (Eltern 5; 5:134; 226:226; Förderschule soz.-emot.; Kleinstklasse; 6. Klasse)</p> <p>„Schwierigkeiten waren zwei Dinge /ehm/: Die eine, wenn etwas Unvorhergesehenes passiert ist, ist er, ist es für ihn ausgesprochen schwierig darauf /eh/ zu reagieren, adäquat. Unvorhergesehen kann schon sein, dass er morgens hinkommt und es ist Vertretungsunterricht in einem anderen Raum, im Nachbarraum – völlig egal. Das findet der unmöglich und ärgert ihn maßlos. Auch wenn man ihm dann sagt ((empört)): „Das ist der Nachbarraum, da gehst du eben eine Tür weiter!“ Das ist ihm völlig egal, er findet das nicht gut und er hat sich da eben drauf eingestellt und basta. Also das ist für ihn ausgesprochen wichtig. Und wehe, wenn also nicht nur der Raum, sondern auch der Lehrer ein anderer ist oder vielleicht sogar Fächer getauscht wurden, oder so, dass gesagt wurde, er hat eben zuerst Englisch und dann Deutsch, dann ist für ihn das also ein, ein mittelschweres Drama, also, was ihm also auch den Tag ziemlich vermiesen kann, auch nachhaltig vermiesen kann.“ (Lehrer 3; 3:8; 26:26; Gymnasium; 8. Klasse)</p> <p>„S: Einmal gab es oft Stundenplanänderungen: Da hat sie gesagt, ah da machen wir erst Englisch, ah, da machen wir erst Mathe. Also völlig daneben. Wobei sie oft .. K: Das fandest du nicht so gut? S: Das fand ich miserabel weil kein Plan- es war praktisch ein Plan da, aber es wurde sich nicht dran gehalten.“ (Schüler 2; 2:47; 0:38:27.16; 0:00:49.22; Gesamtschule; 8. Klasse)</p>

Als ein weiteres gemeinsames Thema von Eltern, Lehrern und Schülern wurde „Psychoedukation/ Informationen über Autismus“ aus den Interviews extrahiert. In diesem Bereich wurde über die Aufklärung der Mitschüler, die der Lehrer und Kollegien und von Information der Eltern der Mitschüler berichtet. Die Aufklärung wurde, in Bezug auf das Verständnis für Verhaltensweisen und Wahrnehmungsbesonderheiten des Schülers und seine soziale Integration in die Klasse, probandengruppenübergreifend als überwiegend positive Maßnahme bewertet.

Tab. 59: Code „Autismus“- Subcode „Psychoedukation“- Beispiele aus den Interviews

Code „Autismus“; Subcode „Psychoedukation“- Beispiele aus den Interviews
<p>„Hat man einen autistischen Schüler, dann muss der Autismus thematisiert werden.“ (Schüler 6; 6:6; 0:34:20.39; 0:00:13.24; freie Schule, 12. Klasse)</p> <p>„K: Wissen die denn, was er für eine Diagnose hat? L: Ja, ja, die Therapeutin ist ja auch mit den Schülern eine Stunde zusammen gewesen. Die hat also eine Stunde von mir bekommen und die hat den Schülern das vorgetragen und das haben die auch sehr positiv aufgenommen, dass sie das wissen, wie es mit seiner Behinderung aussieht.“ (Lehrer 9; 9:59; 266:268; Gymnasium, 10. Klasse)</p> <p>„Am zweiten Tag kam eine Autismusbeauftragte, die bei uns im Landkreis vom Schulamt her die Autismuskinder betreut und die hat mit den anderen Schülern eine Informationsrunde gemacht, so in der Art so Stationenspiel, dass die an den verschiedenen Stationen gelernt haben: wie geht es denn einem Autismuskind, wie nimmt es die Umwelt wahr und solche Dinge. Da sind also die Kinder praktisch auch mit eingeführt worden und so haben wir langsam praktisch den Schüler-, da war er nicht dabei bei dieser Information für die anderen Schüler, aber das war nur etwa so anderthalb Stunden und dann kam er wieder dazu.“ (Lehrer 1; 1:6; 5:5; Gymnasium; 5. Klasse; aktuell keine Schule)</p> <p>„/Ehm/ Wir haben dann am-, in der zweiten Schulwoche hatten wir dann einen extra Elternabend mit allen Eltern, /ehm/ wo es eben darum ging, wo die Situation nochmal vom Schüler dargestellt wurde, auch nochmal von dieser Autismusbeauftragten“ (Lehrer 1; 1:42; 17:17; Gymnasium; 5. Klasse; aktuell keine Schule)</p> <p>„Entsprechend haben wir in der letzten Zeit . Gespräche mit den Eltern geführt und der Psychologin von dem Schüler und haben dann so einen Elternabend gemacht, wo wir uns getroffen haben und die Eltern wurden erst einmal informiert, was da ist. Weil die auch überhaupt keine Ahnung hatten.“ (Lehrer 2; 2:44; 0:08:24.10; 0:00:24.53; Gymnasium; 7. Klasse)</p>

Eltern und Lehrer berichten über ein Anzweifeln der Diagnose Autismus durch Lehrkräfte oder durch andere Eltern, die das Verhalten der Schüler z.B. als „Erziehungsproblem“ deuten. Lehrer berichten zudem über den Verdacht von Kollegen, die Schüler würden die Diagnose Autismus „instrumentalisieren“. Lehrerbezogene Unsicherheiten wurden auch bei der Unterscheidung zwischen autismspezifischem und instrumentellem Verhalten genannt.

Tab. 60: Code „Autismus“; Subcode „Anzweifeln der Diagnose/ Instrumentalisieren“- Beispiele aus den Interviews

Code „Autismus“; Subcode „Anzweifeln der Diagnose/ Instrumentalisieren“- Beispiele aus den Interviews
<p>„Das war einerseits das Krankheitsbild. Und ich glaube auch ein Stückchen weit hat er die Krankheit aber auch genutzt, um sich Vorteile zu verschaffen.“ (Lehrer 11; 11:7; 0:05:23.60; 0:00:41.81; Gymnasium)</p> <p>„Es heißt, er hat Asperger-Autismus. Aber viele Dinge . sind nicht typisch Asperger bei ihm, im Verhalten (...) das ist ja nicht typisch für einen Asperger.“ (Lehrer 14; 14:50; 0:20:27.47; 0:00:48.98; Grundschule; 5. Klasse)</p> <p>„K: Auch im, im Kollegium? L: Ja, die wissen das schon, sind aber auch geteilter Meinung. Also man ist sich nicht so ganz sicher, ob es das wirklich ist, was, was er, ob er das wirklich hat.“ (Lehrer 5; 5:56; 3:00:39.6; Grundschule; 4. Klasse)</p>

Eltern berichten spezifisch über Auffälligkeiten in Kindheit und Entwicklung und über diagnoseassoziierte Themen, die positive und negative Aspekte enthalten (positiv: Entlastung und Sicherheit durch Diagnose; Diagnose als Hilfe für schulische Bedingungen: Schulbegleitung möglich, Verständnis für Schüler; negativ: Diagnose zu spät; Probleme im Diagnostikprozess). In diesem Zusammenhang wird auch Kritik an elterlichem Erziehungsverhalten durch andere Personen als Problem benannt. Eltern berichten in Bezug auf die Diagnose Autismus zudem von Verzögerungen im autismspezifischen Diagnoseprozess, da Verhaltensauffälligkeiten durch klinisch-diagnostische Stellen auf die intellektuelle Hochbegabung zurückgeführt wurden.

Tab. 61: Code „Autismus“; Subcode „Diagnose“- Beispiele aus den Interviews

Code „Autismus“; Subcode „Diagnose“- Beispiele aus den Interviews
<p>„Also haben wir die Begabungsdiagnostik machen lassen, sehr umfangreich halt /ehm/ wo eben die ganzen Unterlagen, die wir dann dort bekommen haben und auch diese Beratungsgespräche sehr viel weiter geholfen haben und diese ganzen /hm/.. Besonderheiten bei ihm, das sonderbare Benehmen und das Abgrenzen wurde eben schon auch darauf irgendwie .. /ehm/ geschoben. Dass er hochbegabt ist und dann einfach mit den andern nicht kann und .., also von Autismus .. war nie die Rede und da hätte ich auch nie dran gedacht. Also ich hab ja auch ein ganz anderes Verständnis von Autismus gehabt, a l s d a s w a s ich jetzt weiß.. Und /ehm/, ja, also lange Zeit dachten wir wirklich die Hochbegabung ist das Problem und sicherlich ist es teilweise auch ein Problem in unserem Schulsystem hier .. /ehm/, aber es wurde ja nicht besser. Also er hat dann eine Klasse übersprungen, das allerdings schon auf einer anderen Schule.“ (Eltern 5; 5:14; 26:26; Förderschule soz.-emot.; Kleinstklasse; 6. Klasse)</p> <p>„Wir sind (nach der Diagnose; Am. d. Verf.) endlich raus aus der Situation, dass es immer heißt die schlecht erziehende Mutter. Das ist, wenn man ein Kind hat, das man immer verteidigen muss, immer erklären muss, welche Qualitäten das Kind hat und immer merkt ,dass es eigentlich niemanden interessiert. Und man immer so abgestempelt wird als naja die blöde Mutter ne, hat sie natürlich ein missratenes Kind, versucht anderen noch zu erzählen, was daran toll sein soll. Man kann das irgendwann nicht mehr ertragen. Man kann das irgendwann auch für sein Kind nicht mehr ertragen.“ (Eltern 19; 19:83; 151:151; Grundschule; 4. Klasse)</p>

Schüler geben in den Interviews unterschiedliche eigenschaftsbezogene Erklärungsversuche zu Autismus. Eine eigene Erklärung von Autismus oder eine Darstellung der eigenen

autismusassoziierten Eigenschaften wird meist als problematisch empfunden. Z.T. wird Autismus durch die Schüler relativiert, abgewiesen oder als für sie nicht wahrnehmbar beschrieben.

Tab. 62: Code „Autismus“; Subcode „eigene Erklärungen Autismus“- Beispiele aus den Interviews

Code „Autismus“; Subcode „eigene Erklärungen Autismus“- Beispiele aus den Interviews
<p>„Also das Problem ist, man ist so wie man ist. Man kann nichts daran ändern und ich bin es gewöhnt so zu sein wie ich bin. Das heißt, du solltest mich nicht fragen, was doof ist am Autismus, weil ich selber Autist bin und für mich macht es gar keinen Unterschied. Wenn ich jetzt normal wäre, würde es für mich gar keinen Unterschied machen, ob ich jetzt Autist bin oder kein Autist. Das macht für mich keinen Unterschied.“ (Schüler 15; 15:36; 335:335; Grundschule; 4. Klasse)</p> <p>K: Wie äußert sich denn Asperger-Syndrom bei dir? . Oder hat es sich in der Schule besonders geäußert? S: /ehm/ .. Ich vermute mal die hohe Empfindlichkeit gegen irgendwelche Einflüsse . /ehm/ Das Nichtmögen von Menschenmengen . die andere Denkweise . bissel die Sturheit ... ja (...) K: Wenn du es erklären müsstest, was würdest du sagen? Was ist Asperger Syndrom? S: Hm .. ja . das wäre recht schwer. K: ((lachend)) Ist es auch. Ist auch schwer . Du hast ja eben selber so ein paar Sachen auch schon gesagt . ja . Meinst du denn, es gibt Sachen, die für dich leichter waren, weil du Asperger-Syndrom hast? In der Schule? S: /ehm/ Ich weiß nicht genau welche . welche Fähigkeiten ich habe und welche ich durch das Asperger Syndrom habe . aber es war auf jeden Fall für mich wesentlich einfacher in der Schule als für die meisten anderen und da könnte man vermuten, dass es dadurch kam also besonders war, dass ich sehr gut logisch denken kann . dass ich die meisten Dinge recht schnell aufnehme . dass ich mich gut ausdrücken kann war hilfreich . ja“ (Schüler 12; 12:58; 929:947; Berufsschule)</p>

Code „Begabung und Begabtenförderung“ (Zuordnungskriterium: Aussagen, die Bezüge zu Begabung oder zur Begabtenförderung herstellen)

Eltern, Lehrer und Schüler berichten differenziert über die Begabung der Schüler, die eigene Wahrnehmung der Begabung und über Angebote der Begabtenförderung. Tabelle 63 gibt eine Ausdifferenzierung der Codes wieder.

Eltern benennen mangelnde begabungsspezifische Angebote durch die Schule bzw. die Lehrer. Einzelne Lehrer hätten zwar Angebote gemacht, diese seien jedoch sehr lehrerabhängig und dadurch nur von einzelnen Lehrern angeboten worden. Zudem wurden sie nach Lehrerwechseln vielfach nicht weitergeführt. Insgesamt bezeichnen Eltern die begabungsspezifische Förderung als prekär und wünschen sich mehr schulische Angebote in diesem Bereich. Schüler äußern sich ähnlich. Einige Schüler möchten jedoch keine differenzierten Aufgaben erhalten (u.a. um nicht aufzufallen). Lehrer sehen eher wenig Möglichkeiten (und z.T. auch wenig Notwendigkeit) einer begabungsspezifischen Förderung. Sie machen insbesondere die hohe Anzahl der zu betreuenden Schüler, fehlende Zeitkontingente und das herausfordernde Verhalten des betreuten Schülers mit Autismus-Spektrum-Störung und hoher intellektueller Begabung dafür verantwortlich. Lehrer zweifeln die Hochbegabung z.T. an bzw. sehen im schulischen Kontext keine Anzeichen für eine hohe intellektuelle Begabung. Lehrer bezeichnen soziale und arbeitsorganisatorische Förderinhalte vielfach als virulenter als die begabungsbezogene fachspezifische Förderung. Eine dyssynchrone Entwicklung wird sowohl von Eltern als auch von Lehrern beschrieben. Gute Schulleistungen, schnelle Aneignungsleistungen und umfangreiches Wissen in einem oder mehreren Gebieten

kontrastieren mit schlechten sozialen Kompetenzen und sozialen Problemen sowie Problemen in der Arbeitsorganisation und im Arbeitsverhalten. Dies wurde mehrfach als Grund für die wenigen Angebote der Begabtenförderung benannt. Alle Probandengruppen äußern eine zumindest zeitweise Unterforderung und resultierende Langeweile des Schülers (u.a. durch viele Wiederholungen). Unterforderung, Langeweile und Wiederholungen führten in einigen Fällen zu Verhaltensproblemen der Schüler.

Möglichkeiten der Begabtenförderung werden unterschiedlich eingeschätzt (vgl. Tab. 63). Insgesamt scheinen Angebote der Begabtenförderung wenig genutzt zu werden. Positive Erfahrungen werden von dem Überspringen von Klassen, Wettbewerben und innerer Differenzierung berichtet. Das Überspringen wird zugleich auch sozio-emotional auch negativ bewertet. Außerschulische Angebote werden durch organisatorische Probleme und durch die meist vorausgesetzten guten sozialen Handlungskompetenzen als schwierig bewertet.

Tab. 63: Code „Begabung und Begabtenförderung“ (L=nur Lehrer; S=nur Schüler; E=nur Eltern, (E, L, S)=alle Gruppen)

Code „Begabung und Begabtenförderung“			
		Ressourcen/Vorteile	Probleme/ Nachteile
Begabung		<ul style="list-style-type: none">- schnelle Auffassungsgabe (E, L, S)- großes Wissen (E, L, S)- Hochleistungen in Interessengebiet (L, E)- Anerkennung durch gute Leistungen bei Mitschülern (L)	<ul style="list-style-type: none">- Schüler ist „ungeduldig, besserwisserisch, überheblich“ gegenüber Mitschülern (L, E)- wird als „Streber“ bezeichnet (E)- Instrumentalisierung der Hochbegabung (braucht nicht lernen/mitschreiben) (L)
Unterforderung/ Langeweile		<ul style="list-style-type: none">- schnelle Bearbeitung von Aufgaben (E, L, S)- andere Tätigkeiten werden toleriert (Lesen) (L)	<ul style="list-style-type: none">- Langeweile (E, L, S)- Wiederholungen (E, L, S)- Verhaltensprobleme und Frustration durch Langeweile und Wiederholungen (E, S)
Diagnose Hochbegabung		<ul style="list-style-type: none">- Hilfreiche Beratungsgespräche im Prozess der Hochbegabtdiagnostik (E)- Vorerfahrungen der Eltern, da Bruder auch hochbegabt (E)	<ul style="list-style-type: none">- Hochbegabung verzögert Autismus-Diagnose (Besonderheiten des Schülers werden durch Hochbegabung begründet) (E)- Hochbegabung verhindert integrative Fördermöglichkeiten (E)- Lehrer zweifeln Hochbegabung an (L)- Eltern „überbewerten“ Hochbegabung (L)- Hochbegabungsdiagnose hinderlich für soziale Integration, da „falscher“ Fokus (L)- Eltern verschweigen Hochbegabung aus Angst von negativer Lehrerreaktion (E)
Begabtenförderung	Begabten-förderung allgemein	<ul style="list-style-type: none">- engagierte Lehrer, die differenzierte Angebote machen (E, S)	<ul style="list-style-type: none">- (zu) wenig Begabtenförderung durch Schule/ Lehrer (E, S)- Angebote sehr lehrerabhängig, daher kurzzeitig (E)- keine spezielle Förderung durch soziale und arbeitsorganisatorische Probleme des Schülers (L, E)- keine spezielle Förderung durch Verhaltensprobleme (L, E)- wenig Möglichkeiten der Begabtenförderung durch Lehrer (L)
	Akzeleration	<ul style="list-style-type: none">- schnelleres Durchlaufen der Schulzeit (E,S)- stofflich-inhaltlich kein Problem (E, L, S)- Springen sozial kein Problem, da ohnehin Einzelgänger (E)- Unterforderung durch Springen beseitigt/ leistungsangemessenere Förderung (E,S)	<ul style="list-style-type: none">- soziale Probleme nach Springen (E, S)- Freunde verlieren (S)- neue Situation/ Umstellungsschwierigkeiten (E, S)- Stoff nacharbeiten (E, S)- Ablehnung des Springens durch Eltern (wegen sozialer Klassenstruktur der aufnehmenden Klasse) (E)- kein Springen durch soziale Probleme und Verhaltensprobleme des Schülers, obwohl fachlich möglich (E, L)- hat sehr schnell aufgeholt- wieder unterfordert (E)- Problem durch fehlende Arbeitstechniken (E)

	Enrichment	<ul style="list-style-type: none"> - AGs/Förder- Kurse (E, L, S) - qualitativ differenzierte (schwerere) Aufgaben im Unterricht (E, L, S) - differenzierte (schwerere) Hausaufgaben (E, S) - Enrichment-Angebote/ Pull-out durch Schulbegleiter (E, L) - qualitativ differenzierte Aufgaben im Unterricht durch Sonderpädagogin (L) 	<ul style="list-style-type: none"> - keine Differenzierung im Unterricht (E, L, S) - Problem des Schülers mit Teamarbeit in Kursangeboten (E, L) - differenzierte Angebote nur kurzzeitig (E, S) - Wunsch des Schülers nach schwereren Aufgaben (S) - Angst des Schülers vor Sonderrolle durch Extraaufgaben (L, S) - Schüler lehnt Extraaufgaben ab (L, S)
	Hochbegabten- schule /-klasse, Schnellläufer- klasse	<ul style="list-style-type: none"> - kleinere Klassen (E, S) - keine Unterforderung/ Langeweile (E, S) - soziale Beziehungen, da ähnliche Interessen (E) - schnelles Durchlaufen der Schulzeit (E, S) 	<ul style="list-style-type: none"> - Hochbegabtenschule will Schüler mit Asperger-Syndrom nicht aufnehmen (E) - wenig Verständnis für Autismus (E)
	Wettbewerbe	<ul style="list-style-type: none"> - positive Erfahrungen mit Wettbewerben (v.a. naturwissenschaftliche) (E, S) 	<ul style="list-style-type: none"> - Lehrerin verbietet Wettbewerbsteilnahme (E) - Probleme mit der Organisation (verpasst Termin) (E)
	außerschulische Begabten- förderung	<ul style="list-style-type: none"> - Technik-, Musik-, PC-, Sprachunterricht am Nachmittag (E) - Förderung wird durch Eltern übernommen (E) 	<ul style="list-style-type: none"> - Kinderuni/Kursangebote zu weit weg (E) - Schüler selbst lehnt Kinderuni/Kurse wegen sozialen Anforderungen ab (E) - Probleme durch fremdes Umfeld und fehlende Struktur der Angebote (E)
Dyssynchronie		<ul style="list-style-type: none"> - gute Schulleistungen vs. <ul style="list-style-type: none"> ▪ schlechte soziale Kompetenzen/ soziale Probleme (E, L) ▪ schlechte Arbeitsorganisation (E, L) - Hochbegabung „zweitrangig“, da massive soziale, Alltags- und Verhaltensprobleme (L) 	
andere Themen		<ul style="list-style-type: none"> - Hyperlexie /Hyerkalkulie (E, L, S) 	

Tab. 64: Code „Begabung und Begabtenförderung“- Beispiele aus den Interviews

Code „Begabung und Begabtenförderung“- Beispiele aus den Interviews
<p><u>kritische Sicht auf Hochbegabung</u></p> <p>„(...) und wir haben auch gehofft eigentlich, dass sie verstanden hat, dass die Hochbegabung <u>absolut</u> zweitrangig ist bei dem Schüler. Weil es nützt ihm alles nichts, wenn er diese soziale Schiene nicht bekommt.“ (Lehrer 14; 14:49; 0:19:53.53; 0:00:18.77; Grundschule, 5. Klasse)</p> <p>„Und ich finde irgendwie diese Idee, dass ja da auch noch eine Hochbegabung sein könnte, finde ich da irgendwie noch hinderlich überhaupt erst mal ein Ziel zu erreichen.. Ihn wieder in die Schule zu bringen.“ (Lehrer 12; 0:48:01.28; 0:00:14.99; aktuell kein Schulbesuch; 7. Klasse)</p> <p><u>Hyperlexie</u></p> <p>„Die, die ersten Jahre waren halt sehr schwierig immer wenn wechselnde Personen da sind und vor allem die Kinder Materialien gekriegt haben, die anders bearbeitet wurden als drauf stand. Das war also ein großes Problem, weil er von Anfang an auch lesen konnte und dann eigentlich auch sich an diese Anweisungen halten wollte und dann kam das von der Lehrerin in einer ganz anderen Art. Sie sollten mit dem Arbeitsmaterial was ganz anderes machen als was drauf steht. Und das ist dann erstmal grundsätzlich ein Bruch.“ (Eltern 3; 3:2; 5:5; Gymnasium; 8. Klasse)</p> <p><u>Unterforderung/ Langeweile</u></p> <p>„Das Problem war, dass er sehr leicht gelernt hat und eine sehr leichte Auffassungsgabe gehabt hat. Also zumindest für die Ansprüche in der ersten Klasse war das uneingeschränkt so und er hat dann ... sich auch schnell gelangweilt. Und wenn er sich gelangweilt hat, hat er mit seinen Stiften gespielt oder in seine Hefte gemalt. Das hat bei der Lehrerin schon Unmut hervorgerufen. /Ehm/ ..“ (Eltern 4; 4:7; 13:13; Berufsschule)</p> <p>„Also ich hab Deutsch bei denen in der Klasse, und vom Deutschunterricht her da war das für ihn sowieso leicht, diesen fünfte Klasse Stoff jetzt mitzumachen. /Ehm/ da hatte er, glaub ich, gehofft, dass das vielleicht noch ein bisschen schneller ihn mehr fordert, weil er, glaub, in der Grundschule immer gesagt hat, das war am Schluss so langweilig für ihn. Da war er natürlich eher unterfordert und da ging es ihm manchmal, glaub ich, einfach auch nicht-, trotzdem nicht schnell genug. Er dachte, glaub ich, dass es dann am Gymnasium doch ((lachend)) schneller gehe oder mit mehr Wissen. /Ehm/ er hatte so immer mal wieder, glaub ich, dann Frusterlebnisse, was so sein Eige-, seine Erwartungen betraf. /Eh/“ (Lehrer 1; 1:13; 5:5; Gymnasium; 5. Klasse; aktuell kein Schulbesuch)</p> <p>„Zum Beispiel in der ersten Klasse war es für mich langweilig. Deswegen hab ich nie mitgemacht und-, und ich wurde auch gehänselt. K: Und warum hast du dich gelangweilt? S: Weil-, weil die Aufgaben so einfach waren und deswegen hab ich auch nie mitgemacht.“ (Schüler 19; 19:22; 19:52:03; Förderschule soz.-emot.; Kleinstklasse; 6. Klasse)</p>

Begabtenförderung

„Wenn ein Kind im Sport sehr schnell läuft oder sehr weit springt, dann sagt doch auch keiner, du bist noch zu jung, um so schnell zu laufen oder so weit zu springen. Da ist das in Ordnung.“ (Eltern 5; 5:185; 278:278; Förderschule soz.-emot.; Kleinstklasse; 6. Klasse)

Akzeleration

„K: Was ist denn aus Ihrer Sicht so das- eine Schlüsselsituation so gewesen in der Schulbiographie, wo Sie sagen, das war besonders wichtig? Positiv oder negativ?

E: Der Sprung in die dritte Klasse. Weil es danach besser war dann. Er wäre wahrscheinlich auf der Sonderschule sonst, weiß ich nicht wo“ (...)

K: Was war daran so wichtig für die Schullaufbahn?

E: Dass er wieder Spaß an der Schule gehabt hat, am Lernen. Hat wieder mit dran teilgenommen. Ganz normal den Weg eines Schülers, wie er für alle vorprogrammiert ist, hat er wieder gemacht. Weil er hat vorher ja eingestellt. Hat gar nichts mehr gemacht.“ (Eltern 33; 33:61; 1:01:39.54; 0:01:08.34; Gesamtschule; 8. Klasse)

„K: Wie ist er denn mit dem Springen zurecht gekommen? Mit dem Überspringen der Klasse?

E: Also inhaltlich gut. .. Das war überhaupt kein Problem. /Eh/ sozioemotional war das eine absolute Fehlentscheidung, bin ich der Meinung. Gut, könnt ich nicht wissen vorher, aber /ehm/ .. er ist ja sowieso /ehm/ zurück, was heute noch viel eindeutiger ist für mich, als /eh/ als das vielleicht damals der Fall war. /Ehm/ ... Und natürlich war dann dieser Altersunterschied von 1 bis 2 Jahren .. also, die Diskrepanz war einfach so groß, dass das /eh/ sicherlich auch ein Problem war und dann waren da eben auch viele Kinder, die das ganz doof fanden, dass da plötzlich so ein Kleiner kam, der jetzt körperlich gar nich-, also er war eigentlich im Mittelfeld, von der Größe her, ja, der körperlich jetzt gar nicht unbedingt der Kleine war, aber eben der Jüngste, und der jetzt hier überspringt und trotzdem so gut ist wie die und das fanden viele eben auch nicht gut und da wurde er auch .. daraufhin irgendwie geärgert. Dabei war er ja nie ein Streber, ja, /eh/ ((lacht)) (also soll jetzt) /ehm/ also, wie gesagt, sozioemotional /ehm/ .. hat das gar nicht gut funktioniert.“ (Eltern 5; 5:37; 64:66; Förderschule soz.-emot.; Kleinstklasse; 6. Klasse)

„Das war bei uns .. es war einfach mindestens vom Intellektuellen her war es wieder anspruchsvoller. Ich glaube .. weil er gewisse Fächer hätte eigentlich drei, vier Jahre überspringen müssen, damit es wenigstens interessant war.“ (Eltern 34; 34:75; 0:50:10.45; 0:01:03.45; Gymnasium; 10. Klasse)

„K: Und warum bist du übersprungen?

S: Ja, weil es mir einfach viel zu langweilig wurde. Es gab dann fast nur noch Fächer, wo ich einfach alles schon wusste. Oder einfach in den ersten 5 Minuten wusste ich alles, was in den ganzen 45 Minuten noch erklärt wurde.“ (Schüler 40; 40:44; 0:22:50.68; 0:00:17.54; Gymnasium; 10. Klasse)

Enrichment

„Und diese Mathelehrerin hat-, /ehm/ da gab es in den Mathebüchern fünfte Klasse sogenannte Sternchenaufgaben. Es gab die ganz normalen und dann eins, zwei und drei Sterne, glaub ich, was dann erhöhten Schwierigkeitsgehalt-, Schwierigkeitsgrad dargestellt hat. Und die Frau, eine ganz Geschickte aus meiner Sicht, hat zur Belohnung erklärt, wer denn die Zweier- und Dreiersternchenaufgaben machen durfte. Ja, das-, das war die Belohnung für die Kinder, die da, weiß ich, ersten zwanzig Minuten Einführung im Unterricht gut mitgearbeitet haben. /Ehm/ und dann, ja dann hat sie halt die fünf oder sechs Mann rausgesucht, die die Sternchenaufgaben lösen durften und die anderen sollten aber erstmal die an- die einfacheren Aufgaben machen. Und davon war er stark motiviert. Der hat da diese Aufgaben gelöst, beziehungsweise hat er, wenn dann doch mal was dabei war, was er nicht rausgefunden hat, das hat er zu Hause freiwillig gemacht.“ (Eltern 4; 4:57; 101:101; Berufsschule)

„Der Schulbegleiter, das ist ein Glücksgriff, ist ja ein ehemaliger Fachlehrer, der ihm also gerade in diesem Interessengebiet der Naturwissenschaften und Mathematik konnte er ihm also eine Menge beibringen, also er hat mit ihm auch zum Teil /ehm/, parallel zu meinem Mathematikunterricht Extraunterricht gemacht, weil der Schüler dermaßen voraus ist der Klasse, automatisch, dass er eigentlich/eh/in die Zehnte sofort müsste, was aber natürlich sozial nicht funktionieren würde und er soll also in der Klasse bleiben, ganz bestimmt und der Schulbegleiter hat das dann also dann auf sich genommen, die sind dann also schon zum Teil /eh/, wenn ich gesagt habe, es ist jetzt so eine Übungsstunde, das habe ich dann abgesprochen mit ihm, dann hat er sich einen anderen Raum genommen und ist mit ihm dann /ehm/, /eh/ hat dann mit ihm eben, was weiß ich was sie gemacht haben, ich habe das nicht nachgefragt, aber es sind halt mathematisch anspruchsvollere Sachen, die der Schüler dann programmiert hat oder versucht hat Sachen rauszukriegen, so Aufgaben, Knobelaufgaben und so, also er hat sich da beschäftigt und das macht er dann also auch mit großem Eifer .. und großem Durchhaltevermögen.“ (Lehrer 3; 3:55; 62:62; Gymnasium, 8. Klasse)

Dyssynchronie

„Also leistungsmäßig schafft er das gut ja, und da, da wär es, denk ich, auch wichtig, dass einfach da eine Förderung für ihn auch weiterläuft. /Ehm/ das Problem ist eher so dieses Soziale. Wie gliedert man ihn eben in so eine größere Gruppe ein und so Dinge.“ (Lehrer 1; 1:38; 17:17; Gymnasium; 5. Klasse; aktuell kein Schulbesuch)

„Das, wie gesagt, seine kognitiven Leistungen sind gut bis sehr gut und er kann sich langanhaltend gut konzentrieren. Das ist nicht das eigentliche Problem. Das eigentliche Problem ist der eigene Umgang mit der Emotionalität, spontan auffällender Widerwille oder schwere Aggressionen, also dieser Umgang mit den Gefühlen, da kommt dann Wut, Zorn und Hass zum Vorschein mit Tätlichkeiten.“ (Lehrer 6; 6:15; 24:24; Förderschule soz.-emot.; 5. Klasse)

Code „Didaktik und Methodik“ (Zuordnungskriterium: Aussagen, die Bezüge zu didaktischen und methodischen Aspekten der Unterrichtsgestaltung und der Schulorganisation herstellen)

Die befragten Schüler, Eltern und Lehrer stellten vielfältige Aspekte didaktisch-methodischer Art dar. Schüler berichten dabei weniger differenziert als Eltern und Lehrer. Die detaillierte Subcodetübersicht der Probandengruppen kann Tabellen 52, 53 und 54 entnommen werden. Für den Codebereich Didaktik und Methodik werden die Subcodes kurz beschrieben.

Code „Didaktik und Methodik“; Subcode „Partner- und Gruppenarbeit und andere soziale Unterrichtsaspekte“ (Zuordnungskriterium: Aussagen, die Bezüge zu sozialen Aspekten des Unterrichtsgeschehens [wie Partner-, Gruppenarbeit oder zu anderen sozialen Bereichen] herstellen)

Schüler, Eltern und Lehrer berichten übergreifend von Problemen bei sozialen Aspekten der Unterrichtsgestaltung, wie Gruppen- oder Partnerarbeit. Dies betrifft jedoch nicht alle Schüler in gleicher Weise. Lehrer berichten von Problemen, die von problemloser Unterrichtsgestaltung bis zu Verweigerung sozialer Lern- und Organisationsformen reichen. Die Schüler hätten z.T. große Probleme mit komplexeren Sozialformen.

Tab. 65: Code „Didaktik und Methodik“; Subcode „Partner- und Gruppenarbeit und andere soziale Unterrichtsaspekte“- Beispiele aus den Interviews

Code „Didaktik und Methodik“; Subcode „Partner- und Gruppenarbeit und andere soziale Unterrichtsaspekte“- Beispiele aus den Interviews
<p>„Und auch so in der Gruppenarbeit ist er eben gerade weil er in Mathe auch gut ist und wie er mitredet, das ist überhaupt kein Problem mehr. Also er ist dann auch jetzt in der Lage, das den anderen-, oder versucht das den anderen zu erklären und das will er dann auch wohl.“ (Lehrer 5; 5:26; 191:193; Grundschule; 4. Klasse)</p> <p>„K: Ok .. und gab es dann auch mal Situationen wo es schwierig war? S: .. Bei Gruppenarbeiten war es dann kompliziert . K: Aja . das hab ich mir schon .. /ehm/ .. und was war da kompliziert? S: Na . ich hab ja keinerlei Kontakt zu den anderen gehabt also konnte ich mich nicht so wirklich mit denen verständigen weil ich ja nichts über die wusste .“ (Schüler 12; 12:36; 517:531; Berufsschule)</p> <p>„Sonst war ja, wenn der Lehrer sagte: "Gruppenarbeit!", war das ja für ihn dann immer der Horror, der sowieso von sich aus nie die Initiative ergriffen hat, mit einer anderen-, sich sich einer Gruppe anzuschließen, und dann in der Gruppe nicht schreiben wollte.“ (Eltern 4; 4:133; 261:261; Berufsschule)</p> <p>„Mit Gruppenarbeit, was ja für ihn sozusagen ganz unmöglich ist. Wo dann die Gruppe aber auch sagt: Mit dem will ich nicht zusammenarbeiten. Und wenn er dann sagt: Wenn die Gruppe nicht mit mir zusammenarbeiten will, dann arbeite ich eben gar nicht.“ (Eltern 28; 28:49; 0:52:02.13; 0:00:13.08; Realschule; 6. Klasse)</p> <p>„Zum Beispiel was Gruppenarbeit angeht, oder so, das möchte er natürlich in der Regel nicht. Also er arbeitet lieber alleine, auch bei Partnerarbeit. Kommt hin und wieder vor, dass er mitmacht, aber er macht gerne seinen eigenen Kram. Und wenn er aber z.B. mal in der Gruppe ist, also ja wenn man sagt, Mensch, versuchs doch einfach mal, also ich zwinge ihn auch nie dazu (...), dann /ähm/ ja. kommt er eigentlich ganz gut damit klar- hatt immer son bisschen diese dominante Rolle. Ja, Es gibt so richtig irgendwann also nie so sachlich ruhig, also irgendwas kommt immer zum Tragen“ (Lehrer 4; 4:14; 0:11:03.89; 0:00:43.80; Gesamtschule; 8. Klasse)</p> <p>„K: Macht es dir das Spaß, mit anderen zusammenzuarbeiten, so in Gruppenarbeiten? S: Eher nicht. Aber den meisten Schülern macht es Spaß mit anderen zusammen zu arbeiten. K: Was magst du daran nicht? S: Na, wenn ich mal ne gute Idee anbringen will, dann akzeptieren die die nicht. K: Die akzeptieren deine Idee nicht bei den Gruppenarbeiten?</p>

S: Ja.
K: Und warum nicht?
S: Ich weiß es nicht. Selbst wenn sich meine Ideen nachher als richtig herausstellen sollten, dann sehn die nicht, wollen die das immer noch nicht akzeptieren. /Hm/ ... Außer meinem Schulbegleiter hab ich nämlich keinen, der sich so richtig ... ja, der sich so richtig um mich kümmert wegen dem Asperger-Syndrom und so.
K: Was heißt das, für dich?
S: Das heißt, dass ich eigentlich auch keine großen Möglichkeiten zur Gruppenarbeit bekomme. /Hm/ Ich finds besser so. Gruppenarbeit ist ein Greul.
K: Warum denn?
S: Das hab ich ihnen doch schon gesagt!
K: Ach so, weil die anderen nicht auf deine Vorschläge reagieren, ne. Ja.
S: Die sehen mich einfach so immer als nutzloses Teilchen, das einfach nur so dasitzt.“ (Schüler 18; 18:21; 221:247; Gymnasium; 8. Klasse)

Code „Didaktik und Methodik“; Subcode „Differenzierung und Förderung“
(Zuordnungskriterium: Aussagen, die Bezüge zu [Binnen-] Differenzierung im Unterricht und individualisierter Förderung herstellen)

Eltern, Schüler und Lehrer benennen in diesem Bereich Möglichkeiten des binnendifferenzierten didaktisch-methodischen Vorgehens wie qualitative oder quantitative Differenzierungsmaßnahmen. Von einigen Lehrern, insbesondere an weiterführenden Schulen, werden die begrenzten zeitlichen Ressourcen und die hohe Zahl an betreuten Schülern herausgestellt, die als Einflussfaktoren eine individuelle Förderung behindern. Eltern bemängeln die z.T. geringen Möglichkeiten oder die mangelnde Bereitschaft der Lehrer zur Umsetzung von Differenzierungs- und Fördermaßnahmen. Fördermaßnahmen werden zudem als lehrerabhängig beschrieben werden.

Tab. 66: Code „Didaktik und Methodik“; Subcode „Differenzierung und Förderung“- Beispiele aus den Interviews

Code „Didaktik und Methodik“; Subcode „Differenzierung und Förderung“- Beispiele aus den Interviews
<p>„S: Also ich konnte mittelschwere Aufgaben im Kopf lösen .. das haben meine Lehrer selten verstanden. K: Und war das . fanden die das dann gut oder fanden die das nicht so gut? S: Ähm ich hatte eine Lehrerin in meiner Grundschule, die fand das super . die hat alles gemacht, um mich darin zu fördern . die ist dann aber krank geworden und danach hatte ich eine Lehrerin, die kam damit überhaupt nicht klar und hat alles gemacht, um mich dabei zu behindern und da hatte ich dann auch schon mal ne Fünf auf dem Zeugnis.“ (Schüler 12; 12:7; 37:39; Berufsschule)</p> <p>„K: Haben denn die Lehrer das mit eingebaut, seine Interessen? E: .. Überhaupt nicht. K: Okay. E: ... Also, er hat da .. absolut keine besondere Ansprache bekommen und wenn ich mal gesagt habe, versuchen Sie es doch mal vielleicht irgendwie anders, /ehm/ Dann wurde das meistens abgewiesen mit: 'Ich kann mich nicht um einen Einzelnen kümmern, wenn ich 32 Kinder in der Klasse hab.' .. Was ich ja irgendwo auch verstehen <u>muss</u>. Ich kann schon nachvollziehen, dass das schwierig ist.“ (Eltern 5; 5:113; 208:214; Förderschule soz.-emot.; Kleinstklasse; 6. Klasse)</p> <p>„L: Also, wenn ich merke, zum Beispiel haben wir jetzt, als wir jetzt die schriftliche Division eingeführt oder als ich die eingeführt habe, also er hat da irgendwie ein anderes System. Er sträubt sich da immer so. Bei einem, einem Rechenschritt, und das hab ich jetzt auch so gelassen, also er konnte das dann so rechnen wie er das rechnen wollte. Und das hat, hat er dann so, ja hat er öfter, also manchmal dann denke ich auch so, ((heiter)) hört sich alles ganz kompliziert an, aber für ihn ist das ganz einfach und logisch. Das führt auf jeden Fall zum richtigen Ergebnis. (...) Ja, der kann manchmal schon anfangen, bekommt andere, mehr Aufgaben oder eben, wie jetzt gesagt, das Rechenverfahren, das, das verkürzt er einfach. Das würde ich, glaub ich, bei anderen Schülern nicht so tolerieren, weil ich dann schon so denken würde, es ist besser, wenn die das erst mal richtig lernen, aber bei ihm ist das so, wo ich denke, das ist in Ordnung“ (Lehrer 5; 5:86; 620:632; Grundschule; 4. Klasse)</p> <p>„Also z.B. in Mathe bekommen die dann, wenn sie fertig sind, so Knobelaufgaben, die also anders sind als der Stoff, den sie bisher behandeln, also das Denken anregen“ (Lehrer 10; 10:13; 0:07:44.57; 0:00:20.36; Gymnasium; 5. Klasse)</p>

„Weil man, so schade das ist, die Möglichkeit nur sehr, sehr begrenzt hat in so einer großen Gruppe eben mit dem einzelnen zu arbeiten. Das ist eigentlich unbefriedigend aber ein Stück eben ihn so mitlaufen lassen . ist nicht das an Förderung was theoretisch denkbar wäre aber jeder Kollege hat etwa im Schnitt 200 Schüler, die er so zu betreuen hat . auch wenn da der ein oder andere aus anderen Gründen schwierig ist ja und es ist unmöglich sich da um den einzelnen sich etwas intensiver zu kümmern .. Das ist leider so, aber muss man ganz nüchtern feststellen. . wobei ich will nicht sagen er geht unter, aber er muss einfach mitlaufen.“ **(Lehrer 9; 9:43; 200:200; Gymnasium; 10. Klasse)**

Code „Didaktik und Methodik“; Subcode „Nachteilsausgleiche“ (Zuordnungskriterium: Aussagen, die Bezüge zu inhaltlichen oder strukturellen Nachteilsausgleichen herstellen)

Eltern, Schüler und Lehrer benennen eine große Variabilität von Nachteilsausgleichen. Die Ausdifferenzierung des Subcodes findet sich in den Tabellen 52, 53 und 54.

Die Nachteilsausgleiche beziehen sich auf verschiedene schulische Bereiche: den Schulalltag, den Unterricht oder auf Prüfungssituationen. Es wird daher zwischen schulalltags-, unterrichts-, prüfungsbezogenen und übergreifenden (mehrere Bereiche umfassenden) Nachteilsausgleichen unterschieden. Den Schulalltag betreffend werden z.B. alternative Pausen- oder Essensregelungen und Schulzeitverkürzung benannt. Für unterrichts- und prüfungsbezogene Nachteilsausgleiche werden inhaltliche Anpassungen (Änderung der inhaltlichen Anforderung der Aufgaben z.B. alternative Aufgaben/ Reduktionen, Toleranz bei Heftführung), Notenanpassung (z.B. Sportnotenbefreiung, Aussetzung der Kopfnoten), oder strukturelle Anpassungen (z.B. Sportbefreiung, Regelungen für Gruppenarbeiten/ Gruppenprüfungen, Zeitzugaben, Extraraum, Laptopnutzung durch Handschrift-Probleme, Time-Out-Regelungen) beschrieben.

Es werden auch negative Aspekte des Nachteilsausgleichs, wie die Gefahr einer „Sonderrolle“ des Schülers oder einer eventuellen Bevorzugung des Schülers genannt. Unsicherheiten der Lehrer bestehen z.T. bei organisatorischen Gegebenheiten des Nachteilsausgleichs, wie rechtliche Absicherung und Umgang mit Abschlussprüfungen. Als Ressource wurde die Einbeziehung von schulischen Fachberatern Autismus in den Erarbeitungs- und Festschreibungsprozess von Nachteilsausgleichen benannt. Eine solche Unterstützung fehlt einigen Lehrern.

Tab. 67: Code „Didaktik und Methodik“; Subcode „Nachteilsausgleiche“- Beispiele aus den Interviews

Code „Didaktik und Methodik“; Subcode „Nachteilsausgleiche“- Beispiele aus den Interviews
<p><u>schulalltagsbezogener Nachteilsausgleich</u></p> <p>„E: (...) eigentlich sehr gut er ist ein häufiger Gast im Lehrerzimmer ((lacht)) K: Ja . warum? E: /ehm/ da hat er seine Sportsachen zu hängen und da hängen sie dann ganz sicher und dann kann sie ihm keiner verstecken“ (Eltern 3; 3:53; 241:245; Gymnasium; 8. Klasse)</p> <p>„Da kann er zwischendurch dann mit seinem Integrationshelfer im Wald laufen. Er kann ausgehen. Das wäre an dieser anderen Schule schon nicht möglich, weil die direkt in der Stadt ist. Allein bauliche Sachen, hat er mehr Möglichkeiten da. ... ich hätte mir gewünscht im Prinzip noch ne kleinere Schule.“ (Eltern 19; 19:124; 238:238; Grundschule; 4. Klasse)</p> <p><u>unterrichtsbezogener Nachteilsausgleich</u></p> <p>„Aber die Option hat er auch, wenn es ihm zu viel wird, darf er rausgehen. (...) Er durfte dann die Klasse verlassen. (...) dass er</p>

wieder runterkommt wenn sich das so son bisschen innerlich ein bisschen doll aufgestaut hat. Bevor der Ranzen fliegt.“ (Eltern 24; 24:61; 0:36:16.58; 0:01:02.10; Regionale Schule; 8.Klasse)

„Und wir haben ihm auch /ehm/ die Möglichkeit eingeräumt, dass er einen kleinen Raum praktisch selbstständig zur Verfügung hatte, wo er seinen Laptop und seine Sachen hinstellen konnte, damit er praktisch, wenn er im Klassenverband nicht klarkam, gehen konnte und ein Aufgabenblatt oder Übungen oder so dann einfach selber am Computer machen“ konnte.“ (Lehrer 1; 1:31; 13:13; Gymnasium; 5. Klasse; aktuell kein Schulbesuch)

„Er hat dann später ja mit Laptop schreiben dürfen. Und da waren ja diese ganzen Probleme dann nicht mehr vorhanden.“ (Eltern 4; 4:70; 125:125; Berufsschule)

prüfungsbezogener Nachteilsausgleich

„Ihm wird der Nachteilsausgleich in der Schule insofern gewährt, dass er für Arbeiten die Zeit kriegt, die er braucht (...) dass er dann weiterschreiben darf und eben auch, dass er die Möglichkeit hat, in einem separaten Raum, wo keine Ablenkung durch den Geräuschpegel in der Klasse ist, schreiben darf.“ (Lehrer 19; 19:11; 0:11:38.55; 0:01:19.55; Realschule; 6. Klasse)

„L: Ich zumindest versuche es zu vermeiden, so rein gefühlsduselige Sachen schreiben zu lassen. Und wenn, wie gesagt, dann weiß ich, dass ihm das schwer fällt und dann wird er entsprechend dann behandelt.

K: Dann kriegt er ne andere Aufgabe?

L: Ja, genau“ (Lehrer 19; 19:12; 0:12:58.11; 0:01:40.83; Realschule; 6. Klasse)

„Gut ist er. Gut, aber er hat Schwierigkeiten in Testsituationen sein Wissen dann richtig anzubringen. Und dann braucht er immer diesen Ausgleich, den er dann auch hat, dass man z.B. bestimmte Dinge bei ihm nicht schriftlich abtestet sondern bei ihm dann mündlich die Dinge dann abfragt.“ (Lehrer 14; 14:13; 0:07:04.94; 0:00:28.78; Grundschule; 5. Klasse)

„Der Sportunterricht an der Schule lief ohne Zensuren. Also auch das war für ihn schon mal eine große Erleichterung.“ (Eltern 4; 4:122; 245:245; Berufsschule)

negative Aspekte des Nachteilsausgleichs

„Für mich erscheint das gar nicht so der Anlass. Aber für die Schüler wohl. Weil der dann seine entsprechenden Sonderrechte genießt, die dann manchmal aufgebauscht werden. (...) Sonderrolle, dass er vorne sitzen darf (...) das ist das problematische für die.“ (Lehrer 2; 2:84; 0:26:29.30; 0:00:47.19; Gymnasium; 7. Klasse)

„Ich habe keine entsprechende Unterstützung aber . also wenn ich jetzt einen Experten an der Hand hätte da hätte ich sicher nichts dagegen, aber ich denke mal an sich traue ich mir schon zu die Aufgabe entweder vom Umfang her zu reduzieren oder vom Schwierigkeitsgrad her zu reduzieren wenn es jemanden gäbe, der mir sagt, so genau musst du es machen, hätte ich kein Problem das anzunehmen . das hab ich aber so nicht.“ (Lehrer 9; 9:22; 94:96; Gymnasium; 10. Klasse)

Code „Didaktik und Methodik“; Subcode „Methodik“ (Zuordnungskriterium: Aussagen, die Bezüge zu methodischen Aspekten des Unterrichts oder anderer schulischer Situationen herstellen)

Eltern, Schüler und Lehrer benennen eine Vielzahl an Methoden, die im Unterricht oder in anderen schulischen Situationen angewendet werden. Als bewährte methodische Hilfen werden v.a. die Schaffung von Vorhersehbarkeit, eine klare Strukturierung und Ritualisierung des Unterrichts, das Nutzen von Stärken und Spezialinteressen und eine individuelle Ansprache oder Rückfragen im Unterricht genannt. Als methodisch hilfreich werden zudem klare und deutliche Anweisungen, transparente Regeln und ein konsequentes Vorgehen bei Unsicherheiten und Regelüberschreitungen beschrieben.

Einige Lehrer nutzen visuelle und räumliche Hilfen (u.a. nach dem TEACCH-Ansatz; Häußler, 2005). Lehrer, wie auch die Eltern, bevorzugen für die Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung einen eher strukturierten Unterricht gegenüber einem eher

offenen Unterricht, da die Schüler bei offenen Unterrichtsformen vielfach Probleme mit der Arbeitsorganisation und sozialen Anforderungen hätten.

Tab. 68: Code „Didaktik und Methodik“; Subcode „Methodik“- Beispiele aus den Interviews

Code „Didaktik und Methodik“; Subcode „Methodik“- Beispiele aus den Interviews
<p><u>Strukturierung, Vorhersehbarkeit und Ritualisierung</u></p> <p>„Für ihn war, nach dem was er mir erzählt hat, diese ganze Schulstunde so wie eine riesengroße Nebelwolke und er wusste-, /äh/ er hat's einfach nicht hinbekommen zu erkennen, an welcher Stelle muss er aufmerksam sein, wann-, wann ist jetzt- . (...) Naja und dann in den Pausen ... musste er erstmal erkennen, in welchen nächsten Raum er jetzt muss ... beziehungsweise /äh/ hat er auch seine Lehrer nicht erkannt zum Beispiel.“ (Eltern 4; 4:92; 157:157; Berufsschule)</p> <p>„K: im Unterricht, gibt es Sachen, die dich immer mal stören? S: .. Wir hatten ein Lehrer mal, das ist schon ein paar- das war glaube ich mal in Deutsch, bei dem hatten wir immer nicht so einen geordneten Unterrichtsablauf. Der hat dann immer mal im Buch vorne mal was gemacht und dann im Buch hinten. Und dann der hat der mal ein Thema wieder reingeworfen. Und der hat dann überhaupt keinen, der hatte sag ich mal keinen Unterrichtsablauf. Da hat er dann mal am Anfang der Stunde und dann hat er mal am Ende der Stunde einfach mal was von Terminen gelabert. Oder mittendrin hat er mal einen Termin genannt. K: Was wäre denn besser? S: Also mein Deutsch- und Lateinlehrerin macht das immer gut. Die hat, sag ich mal, so einen Block sich gekauft und da steht genau drinne: an Anfang das ganze, sag ich mal, das ganze mit Terminen und Vereinbarungen und so dann hakt sie immer ab. Und dann weiß sie genau, sie hat den Unterricht praktisch schon strukturiert (...) praktisch einen gezielten Ablauf. Das klappt sehr gut.“ (Schüler 2; 2:51; 0:43:10.24; 0:01:37.58; Gesamtschule; 8. Klasse)</p> <p>„Wir versuchen so viel wie möglich uns an TEACCH zu orientieren und dann Struktur, halt ganz viel Struktur.“ (Lehrer 13; 13:40; 0:20:33.66; 0:00:29.92; Förderschule soz.-emot.; Kleinstklasse; 6. Klasse)</p> <p><u>klare Anweisungen/ Vorgaben</u></p> <p>„Also ich denke zum einen, dass, was die Lehrer dann aber auch wussten und so, ist, dass man eben sehr klare Strukturen gibt, und dass eben so ein Autismuskind vielleicht wirklich Arbeitsblätter oder Dinge braucht ohne irgendwelche spielerische Gestaltung oder so, sondern mehr so diese klaren /ehm/ Anweisungen, ganz eindeutig ohne viel Ablenkung drumherum.“ (Lehrer 1; 1:103; 117:117; Gymnasium; 5. Klasse; aktuell kein Schulbesuch)</p> <p>„Das, was ich schon gesagt hatte. Das er halt klare Anweisungen braucht (...) das man diese Dinge, die man bei anderen vielleicht in der Altersstufe als bekannt voraussetzt oder als gegeben nimmt, das man ihm da eben noch mal die Aufforderung ..“ (Lehrer 17; 17:59; 0:39:50.34; 0:00:11.20; Schule für Körperbehinderte; 10. Klasse)</p> <p>„Ich habe den Eindruck, es lag aber auch daran eben, wie klar man als Lehrer Anweisungen geben konnte oder das geschafft hat, konsequent eine Struktur reinzubringen. Und je offener vielleicht eine Stunde verlief, umso schwieriger oder anstrengender war es auch für die Kollegen.“ (Lehrer 1; 1:76; 57:57; 5. Klasse, Gymnasium, aktuell keine Schule)</p> <p><u>Interessenorientierung</u></p> <p>„E: Also, die haben jetzt angefangen, sie haben dann so kleine DIN A5 große Tücher gekriegt und sollten dann eben sticken. Und es war Frühlingszeit und üblicherweise wird ja, in der Schule werden dann Blümchen gestickt oder ein Herzchen für Mama, oder dann wird halt als Höhepunkt ein Auto gestickt für die Jungs. Und er kam nach Hause und hat und hat einen Jagdbomber gestickt. Und hatte ergeben sich also vorher aufgezeichnet. Irgend einen Bomber, eine bestimmten. Und dann, die abgeworfenen Bomben sind dann halt Knöpfe gewesen. K: Das wurde zugelassen? Durch die Lehrer? E: Das wurde zugelassen. Das ist auch gut benutzt worden.“ (Eltern 19; 19:112; 217:221; Grundschule; 4. Klasse)</p> <p>„K: Machen sie denn, wenn Sie den Unterricht planen, denken sie dann manchmal auch, auch an ihn oder, oder spielt der, passen Sie einige Sachen auf ihn an im Unterricht? L: Also <u>ich gucke schon</u> so, ich weiß ja so, in Geometrie zum Beispiel hat er absolut seine Stärken, also da <u>guck ich schon</u>, dass er dann auch Gelegenheit hat, weil er das eben auch ganz, ganz schnell begreift, dass er das dann zum Beispiel an der Tafel als erstes erst mal zeichnen darf oder so, nicht? .. Oder auch in der Gruppenarbeit. Da gucke ich dann, so ja, mit wem ist er in der Gruppe und da weiß ich dann auch, wo ich Textaufgaben oder solche Sachen, die sie gemeinsam lösen, da ist er dann gleich vorne dran. Und .. Ja. Und stell das eben auch gerne vor, wenn, denn da kann man sich dann eigentlich auch drauf verlassen, die Gruppe, <u>wo er dann da mitarbeitet</u>, die sind als <u>erstes fertig</u> und es ist dann auch <u>richtig</u> und dann können sie das auch gerne präsentieren.“ (Lehrer 5; 5:42; 308:310; Grundschule; 4. Klasse)</p>

Code „Mitschüler, soziale Situation und Bullying“ (Zuordnungskriterium: Aussagen, die Bezüge zu Mitschülern, sozialen Aspekten des Schulalltags oder zu Bullyingerfahrungen herstellen)

In den Interviews werden vielfältige soziale Aspekte der schulischen Situation genannt. Nach Aussagen der Eltern und Lehrer sind die Schüler in unterschiedlichem Maße in das soziale Gefüge der Schule und der Klasse integriert. Neben vielfach benannter sozialer Ausgrenzung und Außenseitertum sind einige Schüler, nach Aussagen der Probanden, auch gut in die soziale Gemeinschaft integriert. Ein protektiver Faktor scheint dabei, nach Aussage von Lehrern, eine lange gemeinsame Schulzeit zu sein. Die Mitschüler fungieren in einigen Fällen als Helfer oder „Beschützer“ des Schülers.

In vielen Fällen wurden die Mitschüler mit positivem Effekt und mit unterschiedlichen Methoden über das Störungsbild Autismus und die Besonderheiten bzw. den Unterstützungsbedarf des Schülers aufgeklärt. Dies berichten die drei Probandengruppen übergreifend.

Außerhalb der Schule haben die Schüler nach eigenen Aussagen und nach denen der Eltern wenig Kontakt zu anderen Gleichaltrigen. Die meisten Schüler haben, nach übergreifenden Aussagen, wenige oder keine Freunde, wobei der Wunsch bei einigen Schülern besteht, bei anderen nicht. Einige Schüler suchen, z.T. aufgrund von negativen Erfahrungen, von sich aus in der Schule wenig Kontakt zu Mitschülern oder beschäftigen sich lieber allein.

Lehrer sehen das breite Wissen der Schüler als einen Faktor, der den Schülern mit Autismus soziale Anerkennung in der Klasse bringen kann. Probleme mit Mitschülern werden durch Lehrer auf das spezifische Sozialverhalten des Schülers und auf seine „Sonderrolle“ zurückgeführt. Eltern und Lehrer berichten über nicht-altersentsprechenden Kontakt (eher mit jüngeren Schülern oder mit Lehrern).

Tab. 69: Code „Mitschüler, soziale Situation und Bullying“- Beispiele aus den Interviews

Code „Mitschüler, soziale Situation und Bullying“- Beispiele aus den Interviews
<p><u>guter Kontakt</u></p> <p>„Bei ihm läuft gut, dass er in der Gruppe gut integriert ist, dass er . mit seinen Mitschülern halt einen guten Umgang hat obwohl er ja doch eher dazu neigt sich zurückzuziehen oder sein eigenes Ding durchzuziehen . aber der Kontakt zu den Mitschülern ist auf jeden Fall da.“ ..“ (Lehrer 17; 17:32; 0:16:20.97; 0:00:30.48; Schule für Körperbehinderte; 10. Klasse)</p> <p><u>Freunde</u></p> <p>„Das ist auch wirklich was, was ich zum Leben brauche, dass ich jetzt Freunde gefunden habe, denen ich auch irgendwie wichtig bin. Das ist wirklich schön.“ (Schüler 6; 6:43; 1:10:33.91; 0:00:14.57; Freie Schule; 12. Klasse)</p> <p>„K: Hast du Freunde in der Schule? S: Naja, Freunde? Sie müssen den Begriff Freunde definieren. Ich hab immer mein Kumpels und so, mit denen ich auch in der Schule etwas mache aber so privat wenig. So einen richtigen Freund hab ich nicht. K: Hättest du denn gern Freunde? S: Nö, nicht unbedingt. (...) K: Also Freunde .. Triffst du dich denn am Nachmittag mit Freunden oder mit Bekannten? S: Selten, sehr selten. K: Selten . Würdest du das denn gerne machen? S: Nö, ich mache das eigentlich nur wenn ich über Sachthemen zu besprechen habe, dann mache ich das auch. Aber wenn es nichts zu besprechen gibt, dann brauch ich mich auch nicht treffen.“ (Schüler 3; 3:1; 0:00:00.00; 0:01:35.98; Gesamtschule; 8. Klasse)</p> <p>„Aber er hat an sich /ehm/ nachmittags nach der Schule keine Beziehungen zu seinen Klassenkameraden. also er hat Freunde so aus seiner alten Klasse einer der eine Klasse drunter. was wir halt noch an Verwandtschaft, Bekanntschaft haben wo man sich</p>

regelmäßig sieht wo die Kinder sich schon sehr lange kennen. Da wird er halt einfach akzeptiert wie er ist. Und ansonsten ist er sehr zufrieden damit mit sich oder mit uns zu sein. Und seine Schwester ist auch jemand mit dem er sich gut unterhalten kann teilt seine Leidenschaft für Mathe“ (**Eltern 3; 3:75; 361:361; Gymnasium; 8. Klasse**)

Außenseiterposition/ soziale Isolation

„Er selbst hat mal gesagt: Es will sowieso keiner neben mir sitzen, oder was von mir. Die kommen alle nur an, wenn sie bei mir abgucken wollen oder ich ihnen helfen soll, weil ich bin klüger als sie. Aber ansonsten mag mich keiner leiden. Das hat er gesagt, da war er Anfang der dritten Klasse. Und ich denke, das trifft es. Er weiß, dass er anders ist und hat immer das .. warum das so ist, wusste er nicht, aber er war immer, ja, der Blödmann, der Außenseiter, der der stört, der, den keiner mag. Und das hat er eigentlich ganz früh schon so gesagt. Wenn man sagte, hast du nen Freund oder so? Ne, ich hab keinen Freund- mich mag keiner. (...) Aber für ihn ist das Thema eigentlich durch. Ich denke schon, dass die Kinder inzwischen anders mit ihm umgehen und auch mit auf ihn zugehen können, aber es gibt über die Schule hinaus keinerlei Veranstaltungen. Er war noch nie zum Kindergeburtstag eingeladen (**Eltern 19; 19:64; 103:104; Grundschule; 4. Klasse**)

„K: Hast du eigentlich Freunde in der Schule?

L: Nee, interessiert mich auch nicht. Selbst wenn ich welche hätte, die wären sicherlich wieder nach einem Monat weg.

K: Die Freunde wären nach einem Monat weg?

L: Ich hab also, also bis in die fünfte Klasse, bis zum Ende der fünften Klasse werde ich sicher keine richtigen Freunde haben. Auf gar keinen Fall.

K: Und warum nicht?

L: In der fünften Klasse ist es ja immer so, man sich erst mal an die Schule, gewöhnt sich da ein. Und in der vierten, in dieser Schule, kriege ich sowie so keine richtigen Freunde. Ist ja schon so vorprogrammiert.

K: Möchtest du den welche haben in der Schule?

L: Frag nicht danach. Nein, eigentlich nicht.

K: Du möchtest eigentlich gar keine Freunde haben?

L: Nein. Freunde da muss man immer für die da sein. Das ist .. Die sind auch für dich da, aber meistens ich bin so, dass man sich mit mir schlecht anfreunden kann. Schlecht und meistens .. und wenn sie mal .. und die Freundschaft hält auch nicht so richtig. Die ist immer ein bisschen wacklig bleiben. Ich werd vermutlich immer ein Einzelgänger sein. Vielleicht werde ich irgendwann meine große Liebe finden.“ (**Schüler 15; 15:38; 353:371; Grundschule; 4. Klasse**)

„Ja generell das Verhältnis zu Mitschülern er ist wir hatten eben schon mal darüber gesprochen er ist isoliert . und ich weiß nicht wie er da rauskommen soll aufgrund seiner Problematik das vermag ich nicht zu erkennen.“ (**Lehrer 9; 9:27; 128:128; Gymnasium; 10. Klasse**)

Selbstinitiiert wenig Kontakt

„K: Und mit den anderen Schülern? Wie ist das da?

L: Na, da hält er sich entfernt oder redet dann auch nicht mit denen. /Eh/ Also er ist im Unterricht normalerweise eher zurückgezogen. Er lehnt auch Gruppenarbeit ab /eh/ oder Partnerarbeit ab. Das möchte er nicht.“ (**Lehrer 3; 41; 45:46; Gymnasium, 8. Klasse**)

„K: Und unterhältst du dich auch mit den andern Kindern?

L: Nein, höchstens wenn wir Spielen.

K: Warum unterhältst du dich denn nicht mit den?

L: Och, keine Lust. Langweilig. Ist kein guter Zeitvertreib.

K: Wie verstehst du dich denn eigentlich mit deinen Mitschülern?

L: Oh, ziemlich gut! Da ich mich ja eigentlich kaum mit den verständige. Wenn ich denn, wenn ich mich denn einmal mit den verständigen muss dann Bla, bla, bla, bla, bla, Ende.

K: Also, du redest gar nicht so richtig mit den?

L: Hm, eigentlich kaum.

K: Und warum nicht?

L: Das ist kein Wunder. Das ich mich kaum mit denen verständige.

K: Warum machst du das denn nicht?

L: Warum ich s nicht mache?

K: Ja, warum unterhältst du dich nicht mit deinen Mitschülern?

L: Ja... keine Lust!“ (**Schüler 15; 15:25; 203:229; Grundschule; 4. Klasse**)

„S: Also . Drei Leute sind in Ordnung . fünf sind ertragbar und mehr wird einfach naja . anstrengend

P: Aha . und was genau ist dann dann anstrengend?

S: Es ist immer laut . man muss sich auf viele verschiedene Personen einstellen . es ist voll . also ich mag's gar nicht wenn ich viele Leute in meiner Umgebung habe . selbst wenn ich gar nichts mit denen zu tun hab“ (**Schüler 12; 12:38; 571:575; Berufsschule**)

Soziale Probleme durch Verhalten und Sonderrolle des Schülers

„L: Er hat ja Schwierigkeiten Gesichter zu erkennen zum Beispiel da war mir das noch nicht so klar da hab ich ihm ein Packen Hefte gegeben und ihm gesagt teil die doch mal bitte aus ohne das ich daran gedacht habe das konnte er gar nicht er konnte die Hefte nicht austeilern weil er mit den Namen die Gesichter nicht so verbinden konnte und besonders ausgeprägt ist das wohl in Hinblick auf die

Mädchen sagt mir die Mutter das er auch von daher noch Schwierigkeiten hat weil er nicht alle immer so ohne weiteres erkennt

K: Sie meinen auch die Klassenkameraden?

L: Jaja . jaja auch die und zum Teil auch die Lehrer“ (**Lehrer 9; 9:7; 44:48; Gymnasium; 10. Klasse**)

„Also, die Kinder hatten auch schon, ja, Angst vor ihm. .. Weil eben auch oft genug etwas passiert ist.“ (**Lehrer 5; 5:46; 320:322; Grundschule; 4. Klasse**)

Anerkennung durch Wissen des Schülers

„Er kennt sich ja über Tiere aus bis ins Kleinste, /ehm/ also so diese typischen Dinge, die eben bei manchen Asperger-Autisten ja so vorkommen, dass die fast Fachleute sind, also mehr wissen wie wir Lehrer oder so. Und das konnte man toll nutzen, wenn es eben darum ging, was weiß ich, die englischen Tiervokabeln oder in Biologie irgendein Lebewesen vorstellen oder bei mir war es dann bei irgendeinem-, -welchen Erzählungen, da kommt er das in Deutsch gut einbauen. Und /ehm/ er kann sich sehr schön, sehr gut ausdrücken und das war auch was, wo er sehr viel positive Rückmeldung gekriegt hat, auch von den Mitschülern.“ (**Lehrer 1; 1:17; 5:5; Gymnasium; 5. Klasse; aktuell kein Schulbesuch**)

Neben den genannten sozialen Aspekten berichten Eltern, Lehrer und Schüler übergreifend über z.T. massive Bullyingerfahrungen. Lehrer nehmen dieses Bullying nach eigenen Aussagen und nach Aussagen der Eltern vielfach nicht wahr, da es in außerunterrichtlichen Situationen wie Pausen, Essenszeiten oder auf dem Schulweg auftritt.

Bullying wird aus Sicht der Lehrer durch die Sonderrolle des Schülers und durch fehlende Aufklärung der Mitschüler begünstigt. Zudem seien die Schüler mit Autismus besonders anfällig für Bullying („gutes Bullyingopfer“; auch Eltern). Die Eltern und Lehrer berichten über Strategien, die sie gegen Bullying eingesetzt (Schülerpaten, Thematisieren von Bullying, Unterrichtseinheit zu Bullying, autismspezifische Aufklärung der Mitschüler). Laut Eltern berichteten die Schüler Bullyingvorfälle vielfach nicht in der Häuslichkeit oder gegenüber den Lehrern. Eltern erfuhren in diesen Fällen über andere Personen von den Bullyingproblematik.

Tab. 70: Code „Mitschüler und soziale Situation“; Subcode „Bullying“ - Beispiele aus den Interviews

Code „Mitschüler und soziale Situation“- Subcode „Bullying“ Beispiele aus den Interviews

Erscheinungsformen von Bullying

„E: Ja, na zum einen waren die ihm zu laut und zum anderen war er ja so ein bisschen der, ich kann nicht sagen, Prügelknabe, er wurde nicht oft verprügelt, aber so der beliebte Hänselknabe. Er ist gut angesprungen. Die hatten da ein Lied über ihn.

K: Ja.

E: Und wenn die mit diesem Lied-, wenn sich da ein paar Kinder zusammengefunden haben, die ihm mit diesem Lied /äh/ entgegengekommen sind, na dann ist er schon ziemlich, dann ist er ausgerastet, ja.

K: Und hat dann auch um sich gehauen, ja, in der Phase?

E: Ja, ja. /Ehm/ und /äh/ sein-, .. sein Ausweg, also es ist jetzt alles noch Grundschule, worüber ich spreche, sein Ausweg war dann, sich von den anderen zurückzuziehen“ (**Eltern 4; 4:40; 81:89; Berufsschule**)

„K: Und die haben ihn auch geschlagen richtig?

E: Ja, ja. Der ist teilweise mit Macken nach Hause gekommen. Teilweise Klamotten zerrissen, weil sie ihm dran gezogen haben. Dann haben sie ihm die Klamotten angemalt. Das passiert heute noch in der Schule.“ (**Eltern 21; 21:37; 0:18:15.02; 0:00:15.33; Gymnasium; 10. Klasse**)

„Dann kamen Aggressionen im Sinne von, von, ja, von verbalen Aggressionen. Ich wurde körperliche auch, da gab es in der ersten Zeit auch körperliche Übergriffe.“ (**Schüler 11; 11:30; 0:15:13.46; 0:00:20.12; Freie Schule; 12. Klasse**)

Gründe für Bullying

„Er ist der klassische Kandidat, dem man die Wollmütze klaut, wissen Sie, und dann damit Fangen spielt.“ (**Lehrer 16; 16:47; 0:23:44.25; 0:00:33.81; Freie Schule; 12. Klasse**)

„K: Und woran merkst du, dass du was falsch verstehst?

S: .. Naja. Das merk ich-, ich merk es daran-, da-, dass er mich dann hänselt. Dann hab ich auf jeden Fall was falsch verstanden.“ (Schüler 19; 19:68 ; 925:927; Förderschule soz.-emot.; Kleinstklasse; 6. Klasse)

„K: Und warum haben die das gemacht?

S: Weil die gemerkt haben, dass ich anders bin und dass man mich gut ärgern kann.“ (Schüler 9; 9:15; 0:06:11.68; 0:00:33.18; aktuell keine Schule, Fördereinrichtung; 7. Klasse)

„Weil er war sehr einfach von Null auf Hundert zu bringen und das ist ne gute Show. Und das Kind, das nachher am lautesten schreit ist sowieso schuld. Also, es ist immer eine einfache Unterhaltung. Ein schöner Pausenfüller.“ (Eltern 3; 3:42; 187:187; Gymnasium; 8. Klasse)

„Und die wissen, er ist ein leichtes Opfer. Man muss ihm nicht viel sagen, damit er vor Wut schäumt und rot wird im Gesicht und /ehm/ dann also auch entsprechend /eh/ austeilt und dann ist es wiederum ein Leichtes nochmal einen draufzusetzen, sodass der also wirklich /ehm/ gar nicht weiß wohin vor lauter Ärger, und das ist natürlich ein willkommenes Opfer für manche Leute und das ist so einfach gar nicht zu vermeiden auf dem Pausenhof.“ (Lehrer 3; 3:49; 58:58; Gymnasium; 8. Klasse)

Aufmerksamkeit der Lehrer

„Die anderen sind halt Kinder auch (...) Das machen die Schüler natürlich nicht, wenn ich dabei bin, oder wenn einer meiner Kollegen dabei ist, aber man hört ja dann von ihm auch oder eben von seiner Mutter, was dann so gefallen ist.“ (Lehrer 7; 7:36; 0:29:37.23; 0:00:25.35; Gesamtschule; 8. Klasse)

„K: Aha. Was haben die Lehrer dazu gesagt?

S: Gar nichts. Es ist ein Lehrer für über 300 Schüler auf dem Hof.

K: Was heißt das?

S: Die beachten nicht immer alle.“ (Schüler 19; 19:45; 533:543; Förderschule soz.-emot.; Kleinstklasse; 6. Klasse)

„Da muss ich immer viel kopieren da bin ich oben also das ich da Aufsicht hätte das kommt ganz ganz selten vor. Wir sind 70 Kollegen und wenn man Aufsicht hat ist man in irgendeinem einem bestimmten Teil das sind über 1000 Schüler . Nein das fällt mir nicht auf.“ (Lehrer 9; 9:10; 53:58; Gymnasium; 10. Klasse)

„K: Und warum wirst du beschimpft?

S: Ich weiß es halt nicht. ((weinerlich))

K: Was tust du, damit die dich nicht mehr beschimpfen?

S: Ich hab schon versucht, denen aus dem Weg zu gehen, aber die folgen mir alle.

K: Und da kann man nichts machen dagegen?

S: Selbst wenn ich das meinem Lehrer sage, dass die mich dauernd beschimpfen, die glauben mir alle nicht.“ (Schüler 18; 18:12; 155:177; Gymnasium; 8. Klasse)

Strategien gegen Bullying

„Ich mache wie gesagt (...) so eine Unterrichtseinheit zum Thema Mobbing.“ (Lehrer 2; 2:65; 0:17:04.52; 0:00:17.92; Gymnasium; 10. Klasse)

„Also wir haben das jetzt so von der Schule, ist mit der Klassenlehrerin vereinbart gewesen, zumindest bis zu dem Sommerferien hin, dass immer so eine Art Pate aus den höheren Klassen immer halt so ein bisschen ein, ein Auge auf ihn hat. Der dann notfalls eingreift, wenn dann da irgendwas Dramatisches ist.“ (Eltern 20; 20:24; 0:04:30.44; 0:00:17.97; Realschule; 6. Klasse)

Code „Pausen und außerunterrichtliche Aktivitäten“ (Zuordnungskriterium: Aussagen, die Bezüge zu Pausen oder anderen außerunterrichtlichen Aktivitäten herstellen)

In den Interviews werden verschiedene Aspekte von Pausen und außerunterrichtlichen Aktivitäten angesprochen, die durch die hohen sozialen Anforderungen, die geringe Struktur und durch auditive Reizfülle gruppenübergreifend als vielfach problematisch beschrieben werden. In Pausen ereignen sich zudem Verhaltensprobleme und Bullyingereignisse, die durch Lehrer z.T. nicht bemerkt werden. Auch Eltern und Schüler äußern problematische Aspekte von Pausensituationen. Schüler verbringen die Pausen danach vielfach alleine, z.B. in einer Ecke des Pausenhofes oder im Schulgebäude. Für einige Schüler wurde, als schulalltagsbezogener Nachteilsausgleich, eine

alternative Pausenregelung installiert. Einige Schüler sind in Pausenaktivitäten der Mitschüler integriert oder verbringen die Pausen mit einzelnen Klassenkameraden. Als außerunterrichtliche Aktivitäten werden Klassenfahrten, Schulweg, Praktikum und andere Aktivitäten wie Ausflüge oder Feste genannt. Die Partizipationsmöglichkeiten der Schüler sind unterschiedlich. Bei außerunterrichtlichen Aktivitäten wird von Problemen durch geringe Struktur und durch hohe soziale Anforderungen berichtet. Auch bei außerunterrichtlichen Aktivitäten werden Sonderregelungen benannt (z.B. Freistellung, vorherige Absprachen, Assistenz durch Schulbegleiter oder Eltern).

Tab. 71: Code „Pausen und außerunterrichtliche Aktivitäten“ - Beispiele aus den Interviews

Code „Pausen und außerunterrichtliche Aktivitäten“- Beispiele aus den Interviews
<p><u>Pausen</u></p> <p>„K: Was hast du denn vorher immer in den Pausen gemacht in der alten Schule? S: Mich verkrochen. K: Wo hast du dich denn verkrochen? S: ((undeutlich)) Hinter Büschen. K: noch mal . S: Hinter Büschen. K: Warum? S: Weil da die ganzen Schüler so doof waren. K: Aha, und da hast du dich hinter Büschen verkrochen? S: Genau. Auf dem Schulhof. K: Und dann? S: Gewartet bis die Pause vorbei ist.“ (Schüler 19; 19:43; 509:543; Förderschule soz.-emot.; Kleinstklasse; 6. Klasse)</p> <p>„S: In den Pausen, da ist es zu voll! K: O.K. Wie ist es denn mit den Pausen überhaupt . in der Schule? S: Da hab ich mich eigentlich immer versucht zurückzuziehen, weil es mir zu laut war. Nach ner Pause konnte ich mich kaum konzentrieren. Da soll man sich ausruhen. Aber ich kann mich nicht ausruhen, wenn alle da rumtoben. K: Und was hast du dann immer gemacht? S: Hab versucht irgendwo hinzugehen, wo niemand ist. K: Aha, wo war das dann? S: Verschiedene Orte. In der ersten Klasse hatten wir nen Berg. Da hatte ich mich immer an einer ganz bestimmten Stelle, da ist fast niemand langgegangen (...) Da hab ich dort gelesen. K: Und warum hast du das gemacht? S: Weil es mir woanders zu laut war, weil die mich geärgert haben.“ (Schüler 9; 9:14; 0:05:22.01; 0:00:43.89; aktuell keine Schule, Fördereinrichtung; 7. Klasse)</p> <p>„K: Und wenn es dann aber so wie-, wie jetzt in den Pausen bisschen zu laut ist, was-, wie beschreibt er das denn selber? War ihm das dann zu stressig oder zu laut? S: Das war ihm stressig. Er hat sich da dann total unwohl gefühlt und hat alles versucht, da wegzukommen. (...) Und für ihn war es in den Pausen so, sagen wir mal, das hat mir der Schulhelfer so mit erklärt, dass er fast den Eindruck hatte, wenn Hofpause war, muss er sich die erste Hälfte der darauffolgenden Unterstun-, Unterrichtsstunde erstmal von der Pause erholen ... von diesen vielen engen lauten Leuten.“ (Eltern 4; 4:111; 215:217; Berufsschule)</p> <p>„Dass er immer mal wieder aggressiv reagiert hat und dann meistens in den kleinen Pausen oder so eben Gegenstände geschmissen hat, auch mal im Unterricht bei einer anderen Kollegin. Also es sind dann Stifte geflogen. Er schmiss Geodreiecke rum und fing auch an, so immer mit seiner Schere rumzuspielen und die /äh/ fast zu werfen, wo dann so die Schulbetreuerin gar nicht so schnell reagieren konnte oft. Das waren dann so Spontanausbrüche von ihm“ (Lehrer 1; 1:27; 13:13; Gymnasium; 5. Klasse; aktuell kein Schulbesuch)</p> <p><u>Außerunterrichtliche Aktivitäten</u></p> <p>„Ich hab den mal nach zwei Tagen (der Klassenreise; Anm. d. Autors) wieder gekriegt. Völlig abgedreht, abends um 11, weil sie mir sagten, irgendwie geht gar nichts mehr. Und dann stellte sich hinterher heraus, der war völlig übermüdet, der hatte zwei Tage nichts gegessen und nichts getrunken, weil er das alleine da nicht auf die Reihe kriegt.“ (Eltern 19; 19:145; 290:290; Grundschule; 4. Klasse)</p>

Code „Ratschläge und Wünsche“ (Zuordnungskriterium: Aussagen, die Ratschläge und Wünsche enthalten oder Bezüge hierzu herstellen)

Eltern, Lehrer und Schüler stellen in den Interviews vielfältige schulbezogene Ratschläge und Wünsche heraus. Schüler wünschen sich Verständnis und Beachtung ihrer Besonderheiten durch die Lehrer, Interessenorientierung, Schutz vor Bullying, Rückzugsorte, weniger Zeitdruck, konstante zeitliche Strukturen, kleinere Klassen und differenzierte Aufgabenstellungen. Sie raten anderen Schülern, ihr Sozialverhalten zu trainieren, Verhaltensauffälligkeiten kontrollieren zu lernen, Streit aus dem Weg zu gehen und zu versuchen, Kontakte zu den Mitschülern aufzubauen.

Tab. 72: Code „Ratschläge und Wünsche“ der Schüler- Beispiele aus den Interviews

Code „Ratschläge und Wünsche“ der Schüler- Beispiele aus den Interviews
<p>K: Was sollten denn Lehrer machen? S: Im Allgemeinen oder bei Asperger? K: Bei Asperger wenn du an dich denkst du kannst aber jetzt nur von dir sprechen S: Praktisch ist die Möglichkeit einzuräumen in eine ruhige Umgebung .. also besonders Tests in einer ruhigen Umgebung zu machen /ehm/ ... hm ... sich ein bisschen gut mit demjenigen zu stellen also man muss ja nun nicht Kumpel werden aber halt . einfach nur freundlich sein das würde schon reichen“ (Schüler 12; 12:66; 1069:1075; Berufsschule)</p> <p>„K: Wenn du sagen könntest, so müsste eine Schule sein, das würde ich mir wünschen, das wäre die perfekte Schule. Wie müsste dann so eine Schule sein? S: Wie gesagt, weniger Unterrichtsausfall und mehr geordnete Abläufe. Und dieses Nebenprogramm ein bisschen verkleinern. Das waren eigentlich alles diese Sachen. (...) Ja, und Pausen könnte man verkürzen .. das wären jetzt so kleinere Sachen.“ (Schüler 2; 2:88; 1:12:05.06; 0:00:58.53; Gesamtschule; 8. Klasse)</p> <p>„K: Ja. .. Und /ehm/ stell dir mal vor, du triffst einen anderen Schüler, der ist genauso wie du. Der hat also auch Asperger-Syndrom und ist auch hochbegabt. Und der fragt dich /äh/, auf was er in der Schule besonders achten muss. Was würdest du dem sagen? S: Dass man nicht geärgert wird. Wenn man geärgert wird, muss man /ehm/ dem Lehrer das sofort sagen. Aber am besten ist, man spricht selbst.“ (Schüler 19; 19:57; 777:779; Förderschule soz.-emot.; Kleinstklasse; 6. Klasse)</p> <p>„K: Auf was muss das Kind richtig doll achten? Oder, was, was .. S: Es hängt davon ab, in welcher Situation das Kind ist. Es hat viele Freunde, es ist sehr beliebt, dann musste es darauf achten, dass es nicht zu viele Freunde hat. Dass es auch mal Zeit, dass es auch genügend Zeit hat. Also, dass es sich alles ausgewogen hat. Wenn das Kind wie ich ist, kaum Freunde, da würde ich empfehlen, einfach mal mitzumachen, ruhig mitzumachen. Aber es sollte ruhig auch mitmachen, es sollte auch ruhig im Unterricht, aber es sollte vielleicht mal versuchen, sich ein paar Freunde zu suchen. Und es sollte beachten, dass .. dass, das sag es jetzt so wie es ist, dass man .. also es sollte auch auf jeden Fall beachten, dass es bald Freunde kriegt, dass es .. und dass es in der Schule, dass es sich .. Es sollte aufpassen, dass es sich immer an Orten aufhält, wo viele nette Kinder sind, nicht die Rüpel. Und schon gar nicht auf, im Bereich Fußball. Wenn’s nicht gerade, wenn’s kein Fußball spielt, also wie ich jetzt nicht sportlich ist. Und so sollte es sich da aufhalten wo eigentlich kaum welche sind und sich da mit irgendwas beschäftigen.“ (Schüler 15; 15:44; 493:495; Grundschule; 4. Klasse)</p>

Eltern wünschen sich eine Aufklärung und Weiterbildung der Lehrkräfte, individualisierte und differenzierte Unterrichtsangebote, Akzeptanz der Besonderheiten des Schülers, kleine Klassen, Rückzugsorte und die (weitere) Möglichkeit einer Schulbegleitung. Außerschulisch sehen sie Verbesserungsmöglichkeiten bei der frühen Diagnostik und Förderung von Kindern mit Autismus (und hoher intellektueller Begabung). Sie raten anderen Eltern, inner- und außerschulische Hilfen zu nutzen (Therapien, Autismusambulanzen, Fachberater Autismus) und sich stark für ihr Kind zu engagieren. Lehrer wünschen sich für Schüler mit Autismus und hoher Begabung kleine Klassen mit konstanter personeller Zusammensetzung, die Möglichkeit von individuellen Förderstunden,

spezifische Weiterbildungsmöglichkeiten, Unterstützung und Verständnis im Kollegium, geeignete räumliche Bedingungen, fachliche Ansprechpartner (z.B. Fachberater oder Therapeuten) und zusätzliche autismspezifische Schulungsformen. Kleine Klassen, Verständnis für die Besonderheiten der Schüler mit Autismus und hoher intellektueller Begabung und spezifische Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrer werden in allen drei Gruppen als Wunsch benannt.

Tab. 73: Code „Ratschläge und Wünsche“ der Eltern und Lehrer- Beispiele aus den Interviews

Code „Ratschläge und Wünsche“ der Eltern und Lehrer- Beispiele aus den Interviews
<p>„Was ich noch empfehlen würde, /äh/ den Kontakt zu diesen Ambulanzzlehrerinnen aufzunehmen, weil es manchmal leichter ist, den Lehrern /ehm/ also über so eine Person, die von der Sache oder von der Problematik an sich ein bisschen Ahnung hat, ein bisschen zugänglich dafür ist und von der das dann dem Lehrer weiter zu vermitteln. Das ist manchmal leichter.“ (Eltern 4; 4:182; 425:425; Berufsschule)</p> <p>„K: Wenn Sie sich wünschen könnten, so soll es sein, so .. E: Kleinere Gruppen, fächerübergreifenden Unterricht, mit unterschiedlichen Anforderungen. Anforderungen nicht nur immer ganz eng an das Curriculum gefasst, sondern entsprechend der Fähigkeiten der Kinder, und nicht immer nur nach dem was vorgegeben ist. Ja und ich denke da wär ich eigentlich schon ziemlich am Ende.“ (Eltern 19; 19:89; 165:167; Grundschule; 4. Klasse)</p> <p>„K: Gibt es dann was, was für sie selber anstrengend oder belastend ist im Umgang mit ihm? L: Nein . das Problem ist ja immer nur . wenn man in der Klasse 30 Schüler hat da muss man dann eben sehen, dass man diese 30 Schüler voran bringt . wenn ich zehn hätte da wäre dann eine ganz andere Möglichkeit auf ihn einzugehen . ich würde es jetzt nicht belastend nennen aber es ist sozusagen unbefriedigend das man ihm wenig helfen kann indem man individuell auf ihn eingeht.“ (Lehrer 9; 9:37; 174:176; Gymnasium; 10. Klasse)</p>

Code „Schulbegleitung“ (Zuordnungskriterium: Aussagen, die Bezüge zu Schulbegleitung und assoziierten Themen herstellen)

In den Interviews berichten Eltern, Lehrer und Schüler über verschiedene Aspekte der Schulbegleitung. Dies betrifft u.a. die Tätigkeiten der Schulbegleitung. Es werden Kooperation mit Eltern und Lehrern, Assistenzleistungen bei Konzentrationsproblemen und beim Arbeitsverhalten, Prävention, Intervention und Nacharbeit von Verhaltensproblemen, Assistenz bei Schreibleistungen, Begleiten/Aufsicht bei Verlassen des Raumes, Assistenz in Pausensituationen genannt. Desweiteren werden Gründe für Schulbegleiter sowie meist sehr positive und z.T. auch negative Aspekte der Schulbegleitung benannt. In einigen Fällen werden eine geringe Fachlichkeit, ein häufiger Wechsel und einzelne Interventionen der Schulbegleiter kritisch betrachtet. Lehrer thematisieren zudem eine anfängliche Unsicherheit durch den Schulbegleiter als eine weitere Person in der Klasse. Eltern berichten darüber hinaus über anfängliche Akzeptanzprobleme oder generelle Ablehnung durch die Schule oder einzelne Lehrer. Schulbegleitung wird, nach Angaben der Eltern, in einigen Fällen als notwendige Voraussetzung für die weitere Beschulung gesehen. In einem Fall durfte der Schüler bei Abwesenheit des Schulbegleiters nicht in die Schule gehen. Eltern berichten über Probleme und die Notwendigkeit intensiver elterlicher Bemühungen bei der Beantragung eines Schulbegleiters bei den zuständigen Ämtern.

Schulbegleiter werden zusammenfassend gruppenübergreifend als wichtige personelle Ressource und Hilfe gesehen, die die schulische Situation erheblich stabilisiert bzw. verbessert und das Auftreten von Verhaltensproblemen verringert hat.

Tab. 74: Code „Schulbegleitung“- Beispiele aus den Interviews

Code „Schulbegleitung“- Beispiele aus den Interviews
<p><u>Tätigkeiten der Schulbegleitung</u></p> <p>„K: Und dann ist, neben ihnen, noch ein anderer Lehrer da, wie ich das verstanden habe, und jemand, /eh/ eine Schulbegleitung, ja? L: Ja der der Schüler hat, ja, das hat über längere Jahre, hat er jetzt einen Schulbegleiter, das heißt er ist immer da, wenn es Unterricht ist. Der kommt morgens um acht und der Schüler hat vier Mal bis zwölf Unterricht und ein Mal bis dreizehn Uhr. Ein Mal ist er mit zum Mittagessen, damit er das Sozialgeschehen miterlebt .. und da ist der Schulbegleiter immer dabei. Also der ist immer bei ihm, der ihn betreut, ja, und der sozusagen eine, auch teilweise eine Handlungssteuerung übernimmt.“ (Lehrer 6; 6:27; 37:38; Förderschule soz.-emot.; 5. Klasse)</p> <p>„K: Der Schulbegleiter, wie lange ist er da oder was macht der in der Schule? E: Also der ist die ganze Zeit da. Also wirklich von morgens bis zur letzten Stunde jeden Tag in der Woche. Und ist halt mit in der Klasse und das ist für die Lehrer sehr gut, weil halt die Konflikte, sie stehen da nicht plötzlich vor der Klasse und wissen nicht was los ist bei der ist jemand, der hat das miterlebt und der kann das aus Schülersicht und auch aus Lehrersicht sozusagen auch bewerten. Und das ist dann wesentlich, trägt wesentlich zur Konfliktschlichtung bei. Also es kann sich erst gar nicht so hoch kochen. Der ist immer da. .. Das ist super! Da sind wir sehr froh, da wissen wir gar nicht wie wir uns dafür bedanken sollen.“ (Eltern 3; 3:28; 129:131; Gymnasium; 8. Klasse)</p> <p>„Und der Schulbegleiter hat dann immer das mit ihm besprochen und analysiert und da hat er dann also auch das nach und nach gelernt, das ist also besser geworden, ganz klar.“ (Lehrer 3; 3:18; 26:26; Gymnasium; 8. Klasse)</p> <p><u>Grund für Schulbegleitung</u></p> <p>„Und wenn er den geschmissen hätte, wer weiß, was passiert .. ist nichts, Gott sei Dank, aber das ist also schwierig und deswegen haben wir dann irgendwann die Regel an der Schule gehabt, wenn der Schulbegleiter verhindert ist, wenn er krank war oder sonst irgendwie /eh/ und die Mutter konnte das häufig organisieren, dass sie in die Schule dann mitgekommen ist als Betreuung. Wenn das nicht ging, ist er zu Hause geblieben. Weil wir gesagt haben: ‘Es läuft gut, aber wenn es nicht gut läuft, ist es gleich <u>so</u> gefährlich, dass wir das eigentlich nicht verantworten können.’ und der Schüler sich dann auch sehr unwohl fühlt, das kommt noch dazu, also er möchte das dann eigentlich auch nicht und /ehm/ dann haben wir also die /eh/ Regel aufgestellt, also entweder er ist in Begleitung von seiner Mutter oder dem Schulbegleiter oder er kommt nicht.“ (Lehrer 3; 3:21; 26:26; Gymnasium; 8. Klasse)</p> <p>„Da muss das ziemlich eskaliert sein, sodass es letztendlich dazu führte, dass er dann einen Integrationshelfer bekam. Ja, weil er so nicht mehr beschulbar war.“ (Lehrer 5; 5:17; 157:157; Grundschule; 4. Klasse)</p> <p><u>Probleme bei Schulbegleitung</u></p> <p>„Das ist natürlich irgendwie ungewohnt gewesen am Anfang, aber hinterher war das, lief das wirklich gut.“ (Lehrer 5; 5:81; 564:564; Grundschule; 4. Klasse)</p> <p>„Und da war eigentlich immer nur das grundsätzliche Problem, was-, was eben auch im Zusammenhang mit der Grundschule immer auffiel, dass /äh/ die Lehrer damit nicht zu Rande kamen, dass immer jemand mit ihm dabei ist. Aber es ist auch nie-, die Alternative, die wären alleine natürlich auch nicht zurecht gekommen, also hätten sich da auch gar nicht darauf eingestellt, sondern das war so das Grundproblem, was ich gesehen-, was wir auch immer, wenn wir auch mit anderen Leuten gesprochen haben, die Schulbegleitung, also einfach um eine Schule zu finden, wo eine Akzeptanz ist, dass da noch jemand mitkommt.“ (Eltern 16; 16:4; 10:10; Gymnasium; 5. Klasse; aktuell kein Schulbesuch)</p>

Code „Schulbiographie“ (Zuordnungskriterium: Aussagen, die Bezüge zur Schullaufbahn des Schülers herstellen)

Eltern, Lehrer und Schüler äußern Aspekte der Schulbiographie. Eltern und Schüler thematisieren mehrfach ungeplante Schulwechsel und Suspendierungen. Auslöser waren in diesen Fällen Verhaltensprobleme der Schüler. Vielfach berichten Eltern von einer positiven schulbiographischen Entwicklung, nachdem Bedingungen verändert oder spezifische Interventionen bzw.

Implementationen vorgenommen wurden (Schulwechsel, Diagnosestellung, Implementierung eines Schulbegleiters, Beratung durch Fachberater/ Therapeuten). Lehrer berichten ebenfalls über die Teile der Schulbiographie, die sie überschauen können, und über die Probleme, die zu Exklusionen bzw. Schulwechseln geführt haben.

Tab. 75: Code „Schulbiographie“- Beispiele aus den Interviews

Code „Schulbiographie“- Beispiele aus den Interviews
<p>„K: /Hm/ Das mit dem Anspornen. .. /Hm/ Sag mal, du hast doch auch mal die Schule gewechselt. Kann das sein? S: Viermal um genau zu sein. K: Viermal schon! S: Ich war auf fünf Schulen bereits. Das ist jetzt meine fünfte hier. K: Und warum hast du so oft gewechselt? S: Ich weiß es nicht. Jede Klasse hat eine neue Wechslung. Ich weiß nicht wieso. Vielleicht weil sie mich dann nicht mehr beschulen konnten, weil sie keinen Stoff für die Klasse hatten. Oder so.“ (Schüler 10; 10:73; 868:878; Förderschule soz.-emot.; 5. Klasse)</p> <p>„K: Also ein Jahr zu Hause beschult worden.. E: Insgesamt, ja.. K: Und, wer hat das denn gemacht. E: Die Lehrerin von der anderen Schule, die hat das übernommen. K: Die Lehrerin, die er vorher schon kannte. E: Ja. K: Die, mit der er eigentlich gut klar gekommen ist. E: Ja, ja. K: Und war er dann zwischenzeitlich noch woanders? Nee, also er war quasi ein Jahr wirklich zu Hause? E: Für das erste Mal Hausunterricht musste ich noch kämpfen, den haben sie auf die Straße geschmissen und keiner hat sich darum gekümmert. ((lacht))“ (Eltern 15; 15:30; 221:239; Förderschule soz.-emot.; 5. Klasse)</p> <p>„Tja, und besonders wichtig und einschneidend, denk ich, ist jetzt der, hoffentlich, letzte Wechsel. Weil er sich da so viel-, so wohl fühlt und /eh/ .. also, er erzählt auch jetzt viel aus der Schule, was er vorher nie gemacht hat.“ (Eltern 5; 5:161; 266:266; Förderschule soz.-emot.; Kleinstklasse; 6. Klasse)</p> <p>„K: Und warum hat er dann letztendlich die Beschulung /ehm/ bei Ihnen abgebrochen oder warum ist er nicht wieder zurückgekommen in Ihre Schule? Gab es da einen Anlass für oder war das /ehm/-? L: Nee, also im Prinzip war das dann einfach so, dass /ehm/ wir dann am Ende von dieser Probezeit vor den Herbstferien /ehm/ bei diesem Gespräch oder Abschlussgespräch, dass der Schulleiter zum einen gesagt hat, dass das wohl so auch langfristig keinen Sinn macht, weil er ja immer noch nicht alle Schulstunden praktisch überhaupt dabei sein konnte bei uns. Das heißt also, ein normaler Schulablauf war gar nicht denkbar, und dass es so einfach keinen Sinn macht“ (Lehrer 1; 1:56; 23:25; Gymnasium; 5. Klasse; aktuell kein Schulbesuch)</p>

Codes „Sensorik“ (Zuordnungskriterium: Aussagen, die Bezüge zu Sensorik oder sensorischen Problemen in der Schule herstellen)

In den Interviews wird von Eltern, Lehrern und Schülern probandengruppenübergreifend über sensorische Probleme berichtet, die z.T. als sehr einschränkend beschrieben werden. Dies betrifft v.a. Probleme mit auditiven Reizen oder Lautstärke und Probleme mit Enge und taktilen Reizen. Als andere sensorische Probleme werden ein verändertes Schmerzempfinden, Reizüberflutung und Ekelgefühle genannt. Sensorische Probleme werden probandengruppenübergreifend als problematisch und als wichtiger Moderator für Verhaltensprobleme benannt.

Tab. 76: Code „Sensorik“- Beispiele aus den Interviews

Code „Sensorik“- Beispiele aus den Interviews
<p>Probleme mit auditiven Reizen/ Lautstärke „S: Ich weiß es auch noch nicht ganz genau, aber irgendwie scheint s mir so, dass ich überempfindliche Ohren habe. K: Überempfindliche Ohren? Wie gehts dir denn? In der Schule ist es doch oft laut!</p>

S: Ja.... In der Grundschule trug ich sogar Ohrstöpsel. (...)

S: Ich halt mir die Ohren zu. Erst mal so, dann klapp ich noch die Ohrfläppchen drüber und denn noch das Ohrobere drüber und wenn das nicht hilft, renn ich aus dem Raum.

K: Wo passiert das, zum Beispiel?

S: In Erdkunde.

K: Ach im Unterricht, ja?

S: Ja, im Unterricht. In Erdkunde ganz besonders. Da wird viel diskutiert und der Raum der hallt wie Sau! Da hätt' ich sogar bis ins untere Stockwerk gehört, wie die da, wie meine Mitklassenkameraden da oben rumrumort haben.

K: Also du meinst, du bist überempfindlich? Sind andere nicht so empfindlich wie du?

S: Nee, die anderen scheint die Lautstärke ja gar nicht zu stören. Die merken noch nicht mal, dass es laut ist. Für mich klingt das irgendwie wie Diskolärm.

K: (...) Aber ist es denn immer so, dass es immer laut ist, oder ist es auch mal so leise, dass du es ertragen kannst?

S: Ja, bei den Tests. Die einzige ruhige Phase. Ansonsten herrscht ständiges Gemurmel und Gebrabbel.

K: Die Tests sind die einzigen ruhigen Phasen in der Schule? Magst du die Tests denn dann gerne?

S: Aus akustischer Sicht ja.“ (**Schüler 18; 18:44; 463:507; Gymnasium; 8. Klasse**)

„Die haben da so einen Raum gehabt, in dem die Kinder oft Videos geguckt haben. Der Fernseher war in einem Schrank und der Schrank war zu, wenn kein Video angesehen wurde. Und wenn dieser Fernseher auf Standby war, dann konnte er-, dann hat er da solange dran rumgemehrt bis sie den Fernseher ausgemacht haben, weil er hat da so einen Pfeifton von gehört von dem Fernseher. Und ja, dann kommt es eben immer auf den Lehrer an, inwieweit will er da auf die Spleene oder Macken des Kindes eingehen. Wenn der sagt: 'Ja ich kann mich nicht konzentrieren, weil das hier so ekelhaft pfeift.'“ (**Eltern 4; 4:146; 281:281; Berufsschule**)

taktile Probleme

„Also, ich muss beginnen mit einer kurzen Reflexion der letzten sechs Monate. Wir haben einen Schüler bekommen /eh/, der gleich so wegen jeder Kleinigkeit zu schreien begonnen hat, sein Stift ist aus Versehen auf den Boden gefallen oder auf den Schenkel, dann ist er fast erschrocken oder ist erschrocken und hat lautstark zu schreien im Klassenraum be-, /eh/ angefangen. Das war das Erste. Das war sehr schwierig. Er war hochempfindlich auf körperliche Berührung. Der war da nicht abgeneigt, aber man musste es immer auch schon ankündigen: „Ich lege jetzt die Hand auf die Schulter.“ Nicht, dass er erschrickt und schreit. Dann war /eh/ im /eh/ im auditiven Bereich und im visuellen Bereich oder im taktil-haptischen Bereich über-, ich würde es als überempfindlich bezeichnen. Da hat schon gereicht, wenn sich eine Fliege auf die Haut setzt, dass er leicht erschrocken ist oder laut wurde.“ (**Lehrer 6; 6:4; 20:20; Förderschule soz.-emot.; 5. Klasse**)

Reizüberflutung

„Das wir-, das war dann, nachdem die /ehm/-, ja nachdem er praktisch, wenn er immer so dann /ehm/ einfach überflutet war oder zu viel hatte, dass er immer mal wieder aggressiv reagiert hat.“ (**Lehrer 1; 124; 13:13; Gymnasium; 5. Klasse; aktuell kein Schulbesuch**)

„K: Das war doch so .. hast du ne Situation im Kopf wo das besonders schlimm war?

S: ... /ehm/ Also es hängt ja auch immer mit meiner Tagesstimmung zusammen also je schlechter es mir an dem Tag geht desto leichter desto /ehm/ desto extremer sind diese Einflüsse halt und einmal war bei nem Englischtest da haben viele Leute wild durcheinander geredet und Fenster war auf . kurz gegenüber war en Baustelle wo die mit Teer . mit frischem Teer gearbeitet haben und ich war an dem Tag sowieso ein bisschen gereizt und ja da kam mir selbst das Blatt Papier komisch vor was ich . worauf ich schreiben musste konnte ich meine Hand nicht drauf lassen zum Schreiben und dann war ich irgendwann so gereizt, dass mein Füller dabei kaputt gegangen ist . ich das Papier mit dem Test zerrissen hab und aus dem Raum raus bin.“ (**Schüler 12; 12:45; 689:691; Berufsschule**)

andere sensorische Probleme

„S: Ja . manche Leute haben auch die unangenehme Eigenschaft sich Parfüms und Deos auf ihren Körper literweise raufzutun die stinken dann den ganzen Raum voll das ist abartig

K: Ok das magst du nicht?

S: Ja

K: Bist du da empfindlich bei Gerüchen?

S: Ja

K: Sehr empfindlich?

S: Ziemlich

K: Und was passiert dann wenn jemand also son Geruch nach Parfüm hat was .

S: A l s o . entweder müsste ich weggehen was in Klassen allerdings ungünstig ist oder ich werd halt nervös . gereizt . unkonzentriert

K: Ist die das in der Schule auch passiert?

S: Ja ..

K: Aha . bei wem dann zum Beispiel bei Mitschülern oder Lehrern?

S: Wenn ich gereizt bin dann kann ich das nicht auf jemand bestimmtes lenken sondern ich bin dann einfach nicht ansprechbar . bin dann nicht ertragbar für andere also

K: Reagierst du dann nicht oder?

S: Ich reagier dann nicht oder aggressiv halt . unfreundlich . halt

K: Auch körperlich aggressiv das du jemanden schlägst oder so?

S: Nee . selten
K: Aber es ist auch schon mal passiert?
S: Ja“ (Schüler 12; 12:41; 579:615; Berufsschule)

„Na ganz besonders in einer Schule hatten sie so eine /äh/ Tischplatten, von denen er gesagt hat, dass die das Licht sammeln und in seine Augen zurückstrahlen. Andererseits muss ich Ihnen sagen, dass es aus der Auseinandersetzung mit den Lehrern dann immer schon, oder mit anderen Kindern, so viel-, .. so viel Probleme gab, dass es nicht so an vorderster Stelle gestanden hat. Ich hab dann eine Zeit lang versucht, ihm eine Zeitung einfach mitzugeben, dass er die dann drunter-, dass er die zumindest ausbreitet, wenn er in dem Raum ist mit den reflektierenden Tischplatten. Aber das Problem ist natürlich auch, dass sich /äh/ viele Menschen nicht vorstellen können, dass es jemanden wirklich so sehr stört, dass er dadurch /äh/ nicht mehr leistungsfähig ist in dem Moment. /Äh/“ (Eltern 4; 4:152; 301:301; Berufsschule)

Code „Unterricht und Leistungen“ (Zuordnungskriterium: Aussagen, die Bezüge zu Unterrichtsfächern und mündlichen bzw. schriftlichen Leistungen oder zu unterrichtsbezogenem Arbeitsverhalten herstellen)

Im Codebereich „Unterricht und Leistungen“ berichten Eltern, Schüler und Lehrer von inter- und intraindividuell differenten Leistungen. Die Codes der Fächer Deutsch, Mathematik und Sport sollen wegen ihrer häufigen Benennung und ihrer schulischen Bedeutung gesondert aufgeführt werden.

Code „Unterricht und Leistungen“; Subcode „Deutsch“ (Zuordnungskriterium: Aussagen, die Bezüge zum Fach Deutsch herstellen)

Im Fach Deutsch stellen die Probanden verschiedene Themen heraus, die den Schülern besondere Probleme bereiten bzw. in denen sie über Ressourcen verfügen. Die Kategoriebildung im Code Deutsch erfolgte unter Zuhilfenahme der KMK Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) im Fach Deutsch (Sekretariat, 2004).

Die Leistungen im Fach Deutsch werden in einer großen Variabilität beschrieben. Eltern, Lehrer und die Schüler selbst sehen bei demselben Schüler (bzw. sich selbst) spezifische Stärken und gleichzeitige Schwächen. Vielfach werden Rechtschreibung und Grammatik als Ressourcen, Handschrift, Lesen und Bearbeiten von inhaltlich sozial-emotionalen Texten und freie Textproduktion als Problembereiche beschrieben, wobei dies nicht alle Schüler betraf. Auffällig in der Codierung erscheint zudem die Belegung derselben Themen sowohl in Bereichen der Ressourcen als auch im Bereich der Problembereiche. Lehrer berichten (bei verschiedenen Schülern) z.B. sowohl von guter als auch von schlechter Handschrift und von guter, sowie von eher schlechter mündlicher Mitarbeit. Tabelle 77 gibt einen Überblick über die Subcodestruktur im Fach Deutsch.

Tab. 77: Code „Unterricht und Leistungen“; Subcodestruktur „Deutsch“

Code „Unterricht und Leistungen“; Subcodestruktur im Fach „Deutsch“			
Lernbereich	Teilleistungen	Ressourcen	Problem Bereiche
Fach Deutsch allgemein		- keine Probleme im Fach Deutsch	- wenig Interesse an sprachlichen Fächern bis hin zu Ablehnung
Lesen	Lesetechniken	- Lesetechnik - Vorleseleistung	
	Texte verstehen und nutzen	- inhaltliche Erfassung - Sachtexte besser als literarische Texte	- Ablehnung und wenig Interesse gegenüber Lesen - bildliche Sprache und Metaphern erkennen - Personenbeschreibungen - sozial-emotionale Themen - Interpretationen
Schreiben	Rechtschreibung	- Rechtschreibleistungen	- Probleme mit Rechtschreibung
	Texte verfassen	- Textproduktion	- Problem mit Kreativität - langsames Arbeitstempo - an Thema „vorbeischreiben“ - kann sich schriftlich schlechter ausdrücken als mündlich - schreibt zu wenig - Interpretationen - Personenbeschreibungen und sozial-emotionalen Themenkomplexe
	Handschrift (gesonderter Code)	- gute Handschrift - Schreibleistungen an PC - schnelles Schreibtempo	- schlechte, unleserliche Handschrift - langsames Schreibtempo - schnelle Ermüdung beim Schreiben
Sprechen und Zuhören/ mündlicher Ausdruck	(gesonderter Code)	- mündliche Mitarbeit	- mündliche Mitarbeit - Probleme bei Vorträgen - „ableiten“ in Spezialthemen/ Monologisieren
Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	Grammatik	- gutes Wissen und Interesse an Grammatik	k.a.

Der Subcode „Deutsch“ wird in Tabelle 78 durch Beispiele aus den Interviews illustriert. Der Subcode „Schrift, Ab- und Mitschriften“ wird unten gesondert betrachtet.

Tab. 78: Code „Unterricht und Leistungen“; Subcode „Deutsch“- Beispiele aus den Interviews

Code „Unterricht und Leistungen“; Subcode „Deutsch“- Beispiele aus den Interviews
<p>Texte verfassen</p> <p>„K: Und Deutsch zum Beispiel was war da immer schwierig? S: /ehm/ also das schwierigste war, wenn ich mir selbst Dinge ausdenken musste also Aufsätze und solche Sachen. K: Hast du n Beispiel? S: Zum Beispiel wenn wir ein Gedicht umschreiben sollten . wenn wir was über ein Buch schreiben sollten . das ist also ich kann zwar gut formulieren und reden aber wenn ich das ganze dann aufschreiben muss dann wird das schwer.“ (Schüler 12; 12:13; 101:107; Berufsschule)</p> <p>„K: Wie ist das bei Aufsätzen, wenn du Aufsätze schreibst? S. Aufsätze schreibe ich eigentlich ganz gerne. K: Auch so Phantasiegeschichten? S: Na ja, so was eher nicht. Also ich schreibe gerne Protokolle oder nen Sachbericht oder irgend so was. Aber da rumspinnen mit Wörtern da so. Bildergeschichten und so . Ne! (...) Ach, das ist langweilig. Das hat nichts mit der Wahrheit am Hut. Ich schreib lieber son Aufsatz über Politik oder wenn der Bürgermeister neu gewählt worden ist für die Zeitung, irgend so was. K: Aha. Und Sachen selber dir ausdenken? .. Selber eine Geschichte erfinden? S: Ne, eigentlich nicht so. Ich habe das Fahrplanprogramm auf meinem Computer, damit erstelle ich Fahrpläne, aber das sind ja keine Geschichten.“ (Schüler 2: 0:10:06.07; 0:01:29.14; Gesamtschule; 8. Klasse)</p> <p>„Er schreibt ganz wenig und .. /ehm/ naja, er schreibt ganz knapp den Fakt und-, und dann ist es für ihn auch erledigt und mit mit-, Handschreiben mag er sowieso nicht und freie Sätze formulieren oder etwas später dann nachher Aufsätze zu formulieren, das war immer sein Horror in der Schule.“ (Eltern 4; 4:12; 25:25; Berufsschule)</p>

„Im letzten Jahr in der achten Klasse ein Aufsatz, persönliche Stellungnahme, zu einem bestimmten . Da sollte ein Leserbrief geschrieben werden zu einem bestimmten Thema und da ging es () um und da ging es um das Thema Fernsehen: Vorteile, Nachteile und was alles so im Fernsehen gebracht wird. Und dazu sollte sich auseinandergesetzt werden. .. Da hat er dann einen Aufsatz geschrieben schon und hat sich über technische Probleme .. HDTV, Blue Ray und was weiß ich, was es da alles gibt . Also er legt es sich dann so zurecht wie es ihm dann passt. Und das passte ihm vom Thema nicht, was im Fernsehen konkret gesendet wird und ob das Schrott ist oder nicht. Ihn interessiert die technische Seite.“ (Lehrer 7; 7:22; 0:15:24.40; Gesamtschule, 8. Klasse)

Rechtschreibung

„K: Und Schreiben magst du nicht?

L: Nein, niemals, obwohl ich obwohl ich kaum Rechtschreibfehler mache. Schreiben ist zum vorne rauskotzen.“

(Schüler 15; 15:10; 87:88; Grundschule; 4. Klasse)

Texte verstehen und nutzen

„So wie ich es sehe macht es ihm auch größte Schwierigkeiten bestimmte /ehm/ Sachverhalte näher zu erfassen also nehmen wir mal an es geht um Personen und man muss ihr Verhalten beschreiben . wenn es um irgendwelche Reaktionsweisen um Auffassungen der Personen geht also da kann er kaum das so schnell wie das ansonsten notwendig ist wenn wir das in der Schule besprechen“ (Lehrer 9; 9:13; 64:64; Gymnasium; 10. Klasse)

Code „Unterricht und Leistungen“; Subcode „Mathematik und Naturwissenschaften“

(Zuordnungskriterium: Aussagen, die Bezüge zu den naturwissenschaftlichen Fächern Mathematik, Physik/ Technik, Biologie und Chemie herstellen)

Die Leistungen der Schüler im Fach Mathematik und naturwissenschaftlichen Fächern werden von den Eltern, Schülern und Lehrern bis auf wenige Ausnahmen als gut oder sehr gut eingestuft. Dies betrifft die Fächer Mathematik, Physik, Biologie und Chemie. Eltern und Lehrer schreiben den Schülern in diesem Bereichen oftmals eine besondere Stärke und ein besonderes Interesse zu, das auch von Schülern benannt wird. Bei einem Schüler wird von einer Teilleistungsschwäche im Bereich Mathematik gesprochen. Probleme werden u.a. bei Textaufgaben und bei geometrisch-motorischen Aufgaben genannt.

Tab. 79: Code „Unterricht und Leistungen“; Subcodestruktur „Mathematik und Naturwissenschaften“

Subcode „Mathematik und Naturwissenschaften“	
Ressourcen	Problem Bereiche
<ul style="list-style-type: none"> - Spezialinteresse im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich - Vorliebe und Motivation für Mathematik - schnelle mathematische Auffassungsgabe - gute Leistungen in Mathematik - als mathematisch hochbegabt eingestuft - über Unterrichtsinhalte hinaus denkend - großes Faktenwissen in Naturwissenschaften 	<ul style="list-style-type: none"> - Probleme mit Textaufgaben - Probleme, vorhandenes Wissen zu verknüpfen und anzuwenden - Probleme durch andere oder eigene Rechenwege (Punktabzug) - Probleme/ Teilleistungsschwäche in Mathematik - motorische Probleme in Geometrie - Langeweile durch akzelerierte Entwicklung

Der Subcode „Mathematik und Naturwissenschaften“ wird in Tabelle 79 durch Beispiele aus den Interviews illustriert.

Tab. 80: Code „Unterricht und Leistungen“; Subcode „Mathematik und Naturwissenschaften“ - Beispiele aus den Interviews

Subcode „Mathematik und Naturwissenschaften“ - Beispiele aus den Interviews
<p>L.: „Also ich-, da kann ich es noch mal genauer sagen, aber er ist nirgendwo richtig schlecht, aber er ist hervorragend in Naturwissenschaften und Mathe.“ (Lehrer 3; 3:87; 82:82; Gymnasium, 8. Klasse)</p> <p>„K: Und wie hat sich das geäußert?</p> <p>S: Hm das hat sich am meisten darin geäußert, dass leichtere Aufgaben hab ich mir ne Weile angeguckt und das Ergebnis</p>

hingeschrieben und meine Lehrer konnten gar nicht fassen warum ich denn keine, keine Zwischenrechnung hinschreibe . und ähm haben das wohl auch gar nicht mehr als leichtere Aufgaben angesehen so ..“ (**Schüler 12; 12:6; 21:35; Berufsschule**)

„S: Chemie . Informatik hatte ich auch mal kurz da war ich . ziemlich gut

K: Und was gefällt dir an den Fächern an diesen naturwissenschaftlichen so besonders gut?

S: Sie sind einfach klar sie sind .. logisch“ (**Schüler 12; 12:12; 91:95; Berufsschule**)

„Manchmal andere Denkweisen, wie er mathematisch denkt als die vorgeschriebene-, besonders wie die in der Grundschule vorgeschriebenen Methoden. Also wenn die-, wenn er-, wenn er diese-, wenn die gelernt haben, diese über die 1 oder über die 10 oder über die 100er zu rechnen zu lernen und dann mussten die das immer aufröseln in diese einzelnen 100er und 10er und so weiter. Das hat er nicht gemacht. Er hat das eher gesehen. Ja also diese-, diese Zwischenrechnungen, die haben ihn geärgert oft, aber die hat er trotzdem dann kapiert, dass er die machen muss. Also wenn es wirklich sein muss, hat er sie hingeschrieben, aber ich weiß, er hat sie ja schon im Kopf anders gerechnet gehabt. Und die Textaufgaben, das hab ich gemerkt, manchmal einfache Dinge, was zum Rechnen einfach war, hat er nicht-, hat er praktisch nicht ganz richtig in die richtige Rechnung übersetzt sozusagen.“ (**Eltern 16; 16:71; 144:144; Gymnasium; 5. Klasse; aktuell kein Schulbesuch**)

„K: Also /eh/ Mathe ist eines der Fächer, in denen er gut ist.

L: Ja. Hervorragend. Nicht, dass er nicht auch schusselt und eine Klammer vergisst oder sowas /eh/, aber er ist also /ehm/ vor allen Dingen was so mathematische Strukturen angeht, hat er eine ungeheure Draufsicht. Also er, wenn er Sachen erklärt, manchmal beteiligt er sich dann auch und meldet sich und geht an die Tafel, kein Schüler versteht es oder nur die besten Schüler verstehen, was er da will, aber das ist immer richtig. Wenn er dann eben nicht den einzelnen Fall besprechen will, sondern gleich /eh/ die ((lacht)) algebraische Regel, die da dahinter steht und das also in ein größeres Bild einbettet /ehm/ und dann also die Regel, die wir gerade besprechen einfach ableitet daraus. Und das ist also, sowas habe ich zu verschiedenen Zeitpunkten gesehen, wo er also ein ungeheures strukturelles Wissen hat und das ist offensichtlich in Physik auch so /ehm/ und /eh/ da ist er, das macht ihm dann auch Spaß in solchen Momenten, da macht er dann auch rege mit, also interessiert sich.“ (**Lehrer 3; 3:57; 63:64; Gymnasium; 8. Klasse**)

Code „Unterricht und Leistungen“; Subcode „Sport“ (Zuordnungskriterium: Aussagen, die Bezüge zum Fach Sport herstellen)

Sport wird überwiegend als problematisch beurteilt, für einige Schüler jedoch auch positiv gesehen. Von den zehn Lehrern, die sich zum Sportunterricht äußern, geben acht Lehrer eher negative Aussagen zum Sportunterricht. Schüler lehnen Sportunterricht vielfach ab oder sie beschreiben ihn als problematisch. Einige Schüler haben aufgrund ihrer Probleme eine Sportbefreiung. Andere Schüler mögen den Sportunterricht. Eltern beschreiben die Schüler vielfach als unsportlich und motorisch unkoordiniert. Die folgenden Beispiele sollen den Subcode „Sport“ illustrieren.

Tab. 81: Code „Unterricht und Leistungen“; Subcode „Sport“- Beispiele aus den Interviews

Code „Unterricht und Leistungen“; Subcode „Sport“- Beispiele aus den Interviews

„L.: Und im Sportunterricht ging es auch nicht, weil dann einfach-, der Sportlehrer hat dann gemeint, auch die Verletzungsgefahr für ihn und für Mitschüler zu hoch war, also selbst wenn er mit der Schulbegleiterin praktisch dann bei einem Ballspiel dabei sein wollte, /ehm/ das ging nicht länger, weil er dann den Ball immer weiß Gott wohin gedonnert hat und solche Sachen, also dass es einfach dann zu kritisch wurde.

K: Davon wurde er dann befreit, ja?

L: Genau, genau.“ (**Lehrer 1; 1:65; 29:33; Gymnasium; 5. Klasse**)

„Ansonsten waren /äh/ für ihn die F ä c h e r Musik und Kunst .. immer sehr anstrengend und Sport auch, weil er eher, ich sage mal, eher ein unsportliches Kind war. Er war zwar als kleines Kind sehr schlank, aber hat trotzdem so in den Sportanforderungen im Sportunterricht dann nicht besonders mitgehalten und das war eben auch immer .. /ehm/ sehr laut und sehr wurschtelig und teilweise wusste er auch gar nicht so richtig, was da jetzt in dem Moment von ihm verlangt war.“ (**Eltern 4; 4:26; 57:57; Berufsschule**)

„Sport mag ich einfach nicht. Ich hasse Sport. Das ist /eh/ bei mir eben so. Ich mochte noch nie Sport.“ (**Schüler 1; 1:8; 203:235; Gymnasium; 5. Klasse**)

„K.: Wie ist denn das mit dem Sportunterricht?

L.: Das macht er gerne und da ist er auch ganz fit, ja.“ (**Lehrer 19; 19:30; 0:27:02.16; Realschule; 6. Klasse**)

Code „Unterricht und Leistungen“; Subcode „Andere Fächer“ (Zuordnungskriterium: Aussagen, die Bezüge zu anderen Fächern als Deutsch, Sport, Mathematik und Naturwissenschaften herstellen)

Die Leistungen in anderen Fächern (Kunst, Musik, Fremdsprachen, Geschichte, Ethik, Werken u.a.) werden sehr unterschiedlich beurteilt. Die Leistungen in den musischen Fächern Kunst und Musik werden zum einen gut beurteilt zum anderen wird von Verweigerung in diesen Fächern gesprochen. Ein Muster lässt sich aus den Interviews nicht ableiten. Mehrfach wurden Fächer, in denen Diskussionen und Klassengespräche geführt werden, wie z.B. Sozial- oder Gesellschaftskunde, als eher problematisch eingestuft.

Tab. 82: Code „Unterricht und Leistungen“; Subcode „andere Fächer“- Beispiele aus den Interviews

Code „Unterricht und Leistungen“; Subcode „andere Fächer“- Beispiele aus den Interviews
<p>„Und nicht so gut /ehm/ ist er, glaub ich so in /ehm/ den weichen Fächern, also /ehm/ Geschichte oder Ethik oder solche Dinge. Das hält er für Blabla, das sind also keine harten Fakten, ja, der harte Naturwissenschaftler, /ehm/ und das interessiert ihn dann auch nicht und da macht er nicht mit und dann hat er also da auch keine so tollen Noten gekriegt, aber nie dramatisch schlecht.“ (Lehrer 3; 3:86; 82:82; Gymnasium; 8. Klasse)</p> <p>„Obwohl es immer wieder probiert wurde, dass er sich wenigstens eben paar Minuten an ein Bild setzt und da auch einmal was macht, weil er das eigentlich auch kann, also .. sowas gestalten. /Ehm/ das ist er aber dann auch irgendwie-, war er überhaupt nicht bereit, da mitzumachen.“ (Eltern 16; 16:48; 74:74; Gymnasium; 5. Klasse; aktuell kein Schulbesuch)</p> <p>„Also ich-, da kann ich es nochmal genauer sagen, aber er ist nirgendwo richtig schlecht, aber er ist hervorragend in Naturwissenschaften und Mathe, den Sprachen und Musik ist er auch sehr gut, er spielt auch irgendein Instrument, wenn ich mich recht entsinne. /Ehm/, und, /eh/, ja, so die weichen, die sozialen Fächer, da ist er nicht so toll. .. als Regel.“ (Lehrer 3; 3:98; 82:82; Gymnasium, 8. Klasse)</p>

Code „Unterricht und Leistungen“; Subcode „Arbeitsverhalten, Mitarbeit und Konzentration“ (Zuordnungskriterium: Aussagen, die Bezüge zu Arbeitsverhalten, Mitarbeit und Konzentrationsleistungen herstellen)

Im Subcodebereich „Arbeitsverhalten, Mitarbeit und Konzentration“ wurden Probleme subsumiert, die Bezüge zu übergreifenden unterrichtlichen Leistungen darstellen. Eltern, Schüler und Lehrer berichten von Problemen mit (Zeit-)Druck, die z.T. mit Verunsicherung des Schülers und mit Verhaltensproblemen, wie Verweigerung oder auch Aggressionen, einhergehen können. Die Leistungen der Schüler werden als abhängig von der Tagesform und moduliert durch Verhaltenssteuerung benannt. Die mündliche Mitarbeit der Schüler schwankt interindividuell zwischen sehr gering und sehr aktiv. Die Motivation der Schüler wird als abhängig von Fach und Thema beschrieben. Alle drei Gruppen benennen Konzentrations- und Aufmerksamkeitsprobleme. Eltern beschreiben die Schüler dazu z.T. als „verträumt“, „abwesend“ oder leicht ablenkbar.

Der Arbeitsorganisation im Unterrichtsalltag (Heftführung, Ordnung, Hausaufgaben abschreiben/ eintragen, Arbeitsplatzorganisation u.a.) wird von Eltern und Lehrern als problematisch benannt.

Diesem Bereich wird vielfach ein größerer hinderlicher Einfluss zugeschrieben als fachlich-inhaltliche Aspekte.

Tab. 83: Code „Unterricht und Leistungen“; Subcode „Arbeitsverhalten, Mitarbeit und Konzentration“- Beispiele aus den Interviews

Code „Unterricht und Leistungen“; Subcode „Arbeitsverhalten, Mitarbeit und Konzentration“- Beispiele aus den Interviews
<p><u>Arbeitsorganisation</u></p> <p>„Probleme fachlicher Natur nicht. Aber ein Riesenproblem ist natürlich die Mappenführung. Also alles was ja, was Organisation von Mappe, Federmappe und so was zu tun hat also das sieht es aus wie Kraut und Rüben.“ (Lehrer 4; 4:34; 0:24:36.20; 0:00:38.99; Gesamtschule; 8. Klasse)</p> <p>„Zu Schüler noch kann man sagen, dass er vielleicht auch sehr . ja mit Organisation, mit Hausaufgaben große Probleme hat. also mit Heftführung und so was. Also er vergisst ständig die Hausaufgaben und so“ (Lehrer 2; 2:75; 0:21:05.49; 0:00:13.49; Gymnasium; 7. Klasse)</p> <p>„Das /äh/-, das war auch so krass mit ihm. Ich hab das ja dann so versucht, auch mal am Wochenende zu Hause vorzubereiten. Er hat dafür auch wahnsinnig lange gebraucht. Eh der sich mal so einen Seitenrand im Heft gezogen hat, das war ja als ob jemand mit einem Nanometer da die Strichstärke nachmisst. Der war ja da übergenau an der Stelle. Und da konnt ich mir schon vorstellen, wenn da frische Blätter ausgeteilt wurden und er sollte da erstmal paar Striche ziehen, da war ja schon Viertel der Zeit rum.“ (Eltern 4; 4:63; 109:109; Berufsschule)</p> <p><u>(Zeit-)Druck</u></p> <p>„Also man hatte so das Gefühl, es war für ihn alles immer zu viel und der Druck und das-, das Zügige, was da immer alles laufen muss an so einem Vormittag, das überforderte ihn ein Stück weit.“ (Lehrer 1; 1:48; 21:21; Gymnasium; 5. Klasse, aktuell kein Schulbesuch)</p> <p>„K: Die treiben dich an, ja? P: Und das nervt mich s o. K: Brauchst du denn . wollen die denn, dass du schneller arbeitest? P: J a a. Aber das erreichen sie damit nicht. Damit erreichen sie nur, dass ich ausraste und noch weniger arbeiten kann.“ (Schüler 10; 10:32 (252:268; Förderschule soz.-emot. Verhalten; 5. Klasse)</p>
<p><u>Motivation und tagesformabhängige Leistungen</u></p> <p>„Also so diese Tagesform, die dann sehr unterschiedlich bei ihm war, sehr schwankend war je nach Stimmung, das waren so die Schwierigkeiten, mit denen wir dann konfrontiert wurden, und wo er dann auch selber in dem Gespräch-, wir hatten dann /ehm/ ein Gespräch mit ihm und den Eltern, und da kam-, hat er eben auch gesagt: Ja, ich versuch es ja immer, mich dann wieder zu benehmen und so, aber das geht irgendwie nicht immer, ich bemüß mich ja.“ (Lehrer 1; 1:49; 21:21; Gymnasium; 5. Klasse; aktuell kein Schulbesuch)</p> <p>„S: In manchen Fä-, in manchen Test lag ich ziemlich daneben, entweder aus Zeitdruck oder aus Stress oder einfach weil ich mich mal wieder geweigert hab. K: Weigerst du dich öfter? S: Ja. Na, ja. Wenn mir irgendwas nicht gefällt, dann weigere ich mich halt das zu machen. K: Oh, und was wäre so was? Was gefällt dir zum Beispiel nicht? S: ... Na so Liebesromane lesen. /Brrr/ Nee, danke! Den Schreibern von diesen Romanen würd ich am liebsten mit ihren eigenen Büchern ... würd ich am liebsten in ihre eigene Büchern einmauern.“ (Schüler 18; 18:19; 201:209; Gymnasium; 8. Klasse)</p> <p>„Im Unterricht, also die /ehm/, er ist manchmal, das ist sicherlich eine Auffälligkeit, wenn er sich über etwas ärgert, ist er da sehr /ehm/ aufbrausend und schimpft ganz fürchterlich und be-, /eh/ -meckert die Leute, auch unflätig zum Teil, das ist was, was auffällt und wenn er zu, an Tagen, wo er schlecht drauf ist /ehm/, das sieht man bei im relativ schnell, da ist er dann auch sehr mürrisch und zu keiner Mitarbeit zu bewegen, wenn er keine Lust hat. (Lehrer 3; 3:99; 26:26; Gymnasium; 8. Klasse)</p> <p><u>mündliche Mitarbeit</u></p> <p>„Er ist auch jemand der sich .. also z.B. in Latein ist seine Mitarbeit ziemlich gut. In Deutsch phasenweise, es kommt halt immer drauf an aber er diskutiert auch ganz gerne.“ (Lehrer 4; 4:72; 0:40:46.81; 0:00:12.30; Gesamtschule; 8. Klasse)</p> <p>„Er hat sich in meinem Unterricht seit der fünften Klasse sich noch nicht einmal geäußert, im Mündlichen jeglicher Art. Er spricht mit mir, wenn wir alleine sind“ (Lehrer; 7:14; 0:09:48.96; 0:00:11.48; Realschule; 8. Klasse)</p> <p>„Das ist etwas das ihn interessiert und dann meldet er sich auch mal ganz zaghaft aber das passiert vielleicht alle vier fünf Stunden mal einmal er ist also sehr, sehr wenig beteiligt und im Deutschunterricht so wie ich es sehe es ist ja auch immer schwer da überhaupt nen richtigen Eindruck zu bekommen“ (Lehrer 9; 9:12; 64:64; Gymnasium; 10. Klasse)</p>

Konzentration, Aufmerksamkeit, Ablenkbarkeit & Zeiteinteilung und langsames Arbeitstempo

„K: /Ehm/ Auf was musste man denn besonders achten im Unterricht bei ihm?

L: Also die Schulbetreuerin musste vor allem darauf achten, dass er an-, an Sachen dranbleibt. Er fand dann eben es viel spannender, manchmal einfach rauszugucken zum Fenster oder andere Dinge anzugucken, wenn er jetzt hätte was von der Tafel hätte abschreiben sollen, dass er dann praktisch einfach sehr lange brauchte, bis er mal die Überschrift abgeschrieben hat und das, was an der-, für die Übung jetzt wichtig war, das von der Tafel abzuschreiben. Also das war ein sehr starker Aufwand, ihn zu /ehm/ durchhalten oder zum durchhalten zu bringen. Das war eher das Problem für die Schulbetreuerin. Und /ehm/ für uns oder für mich so als Lehrerin war dann meistens das Problem, /ehm/ dass, selbst wenn man Fünftklässlern viel Zeit gibt, um irgendwas schriftlich fertig zu stellen, dass man im Prinzip dann immer schon weitergemacht hat, /ehm/ ohne dass der er richtig fertig war mit einer Aufgabe.“ (Lehrer 1; 1:92; 83:85; Gymnasium; 5. Klasse; aktuell kein Schulbesuch)

„K: Warum macht er das nicht in der Klasse?

E: Abgelenkt. Geht nicht.

K: Wodurch lässt er sich dann ablenken?

E: Alles, was um ihn passiert. Das ist ne Fliege an der Wand oder das Bild hängt schief oder irgendeiner hustet oder irgendeine Federtasche fällt runter. Ich meine, irgendein Geräusch ist immer.“ (Eltern 27; 0:18:03.58; 0:00:09.21; Realschule; 6. Klasse)

„Wo ich auch denke, dass das ein Grund war, warum er gar nicht die Leistung bringen konnte, die man eigentlich hätte erwarten können. Weil er soviel Energie auf andere Sachen verschwenden musste, dass er gar nicht zum, zum Denken in der Lage war, vielleicht zeitweise.“ (Eltern 5; 5:172; 274:274; Förderschule soz.-emot.; Kleinstklasse; 6. Klasse)

Code „Unterricht und Leistungen“; Subcode „Schrift, Ab- und Mitschriften“
(Zuordnungskriterium: Aussagen, die Bezüge zur Handschrift oder zu Leistungen bei Ab- und Mitschriften herstellen)

Schüler, Eltern und Lehrer berichten zur Handschrift und zu Ab- und Mitschriften der Schüler übereinstimmend über ein schlechtes Schriftbild, Probleme bei Mitschriften und beim Abschreiben von der Tafel und von einem langsamen Schreibtempo. Eine Lehrerin berichtete, dass ein Schüler durch seine gute Merkfähigkeit nicht mitschreiben würde. Für einige Schüler wurden in diesem Bereich keine Probleme benannt.

Tab. 84: Code „Unterricht und Leistungen“; Subcode „Schrift, Ab- und Mitschriften“- Beispiele aus den Interviews

Code „Unterricht und Leistungen“; Subcode „Schrift, Ab- und Mitschriften“- Beispiele aus den Interviews

„S. Och, ich hab ne Sauklaue. Ich hab ne Sauklaue und ich hasse Deutsch, Deutsch.

K: Kann man, ... also, du hast ne Sauklaue und ist es ...

S: Deutsch ist einfach /BÄH/“ (Schüler 15; 15:10; 87:103; Grundschule; 4. Klasse)

„E: Nee. Mit der Hand schreiben das ist für ihn die Hölle.

K: Warum?

E: Von der Motorik her, wahrscheinlich. Das ist ungeschickt. Es sieht auch ungeschickt aus.“ (Eltern 15; 15:68; 523:530; Förderschule soz.-emot.; 5. Klasse)

„L: Das er Schwierigkeiten beim Schreiben hat.

K: Äußert sich das auch irgendwie?

L: Ja, Vom Schriftbild her halt. Ungleichmäßige Schriftgröße, ungleichmäßige Schreibrichtung, so was. Einhalten das Randes, wenn das Wort noch nicht zu Ende ist, schreibt er drüber weg oder nutzt den Platz halt nicht aus.“ (Lehrer 7; 7:24; 0:18:04.40; regionale Schule; 8. Klasse)

„Sie hat gesagt, er soll mal erstmal da, weiß ich, die fünf Päckchen Malaufgaben abschreiben und auszurechnen. Und schon dieses Aufgaben abschreiben hat ja bei ihm, ich würd mal sagen, bestimmt achtzig bis neunzig Prozent der Zeit in Anspruch genommen. Und dann hat er natürlich fix hinterher die Ergebnisse hingeschrieben und manchmal hat er das nicht mal geschafft.“ (Eltern 4; 4:64; 113:113; Berufsschule)

„Von der Tafel hätte abschreiben sollen, dass er dann praktisch einfach sehr lange brauchte, bis er mal die Überschrift abgeschrieben hat und das, was an der-, für die Übung jetzt wichtig war, das von der Tafel abzuschreiben. Also das war ein sehr starker Aufwand, ihn zu /ehm/ durchhalten oder zum Durchhalten zu bringen.“ (Lehrer 1; 1:127; 85:85; Gymnasium; 5. Klasse; aktuell kein Schulbesuch)

Code „Verhaltensprobleme“ (Zuordnungskriterium: Aussagen, die Bezüge zu Verhaltensproblemen des Schülers herstellen)

Eltern, Schüler und Lehrer äußern in den Interviews vielfältige Aspekte zum Thema Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensprobleme. Sie geben dabei Erscheinungsformen von Verhaltensproblemen an, die sich eher internalisierend-vermeidend, wie z.B. Weglaufen oder Verweigern, oder eher externalisierend-aggressiv, wie z.B. Werfen von Gegenständen, Schreien, verbal-oppositionelles Verhalten oder Schlagen von Personen, äußern können. Zudem wird von impulsiven und eruptiven Ausbrüchen („Wutanfällen“ oder „Ausrastern“) berichtet. Es werden zudem mögliche Gründe für Verhaltensprobleme angegeben. Als spezifische Gründe für Verhaltensprobleme werden Bullyingerfahrungen, personelle und strukturelle Veränderungen, Zeitdruck, Druck durch Lehrer, sensorische Probleme und mangelndes soziales Verständnis genannt. Als interventionsorientierte Maßnahmen werden, neben Präventionsmaßnahmen, wie Aufklärung des Umfelds oder Schaffen von Vorhersehbarkeit, kurz-, mittel-, und langfristige nachfolgende Interventionen genannt (Time-out, Deeskalationsmaßnahmen, Verhaltensreflexion, Absprachen u.a.). Verhaltensprobleme werden von den Probandengruppen übergreifend als Problembereich benannt. Generell scheinen Verhaltensprobleme insbesondere für die befragten Lehrer ein herausforderndes Handlungsfeld zu sein.

Verhaltensprobleme werden als zentraler Einflussfaktor auf das schulische Lernen benannt, die in einigen Fällen zu disziplinarischen Maßnahmen, Schulwechseln und Exklusionen vom Schulbesuch führten. Die Ausdifferenzierung des Codes ist in Tabellen 52, 53 und 54 kleinschrittig erfolgt. Sie soll daher an dieser Stelle nicht nochmals ausführlich wiedergegeben werden

Tab. 85: Code „Verhaltensprobleme“- Beispiele aus den Interviews

Code „Verhaltensprobleme“- Beispiele aus den Interviews
<p>Erscheinungsformen von Verhaltensproblemen</p> <p>„Das, wie gesagt, seine kognitiven Leistungen sind gut bis sehr gut und er kann sich lang anhaltend gut konzentrieren. Das ist nicht das eigentliche Problem. Das eigentliche Problem ist, der eigene Umgang mit der Emotionalität, spontan auffallender Widerwille oder schwere Aggressionen, also dieser Umgang mit den Gefühlen, da kommt dann Wut, Zorn und Hass zum Vorschein mit Tötlichkeiten.“ (Lehrer 6; 6:15; 24:24; Förderschule soz.-emot.; 5. Klasse)</p> <p>„Wenn er selbst so . dann fängt er an sich zu kneifen, dann geht er irgendwo in die Ecke, geht in ein anderes Zimmer, es ist auch schon passiert, dass er mit dem Kopf gegen die Wand gehauen hat, also alles, was man sich so vorstellen kann. Häufig versucht er sich dann seiner Kleidung, also nicht komplett, aber bestimmter Dinge zu entledigen. Ja, und dann versucht er zu zerstören seine Arbeitsmittel. Hefte werden dann zerrissen oder sonstiges. Oder Federtasche und Mappen, die haut er sich dann gegen den Kopf. /hm/ Und dann setzt er sich dann meistens unter den Tisch in die Ecke und fängt dann an zu weinen. ganz bitterlich.“ (Lehrer 14; 14:23 0:09:39.02; 0:01:10.44; Grundschule; 5. Klasse)</p> <p>„Und dann wollten die halt einfach nur sich da d i e , das Schulgebäude angucken und das Schulgelände angucken und den Kindern alles zeigen und das <u>wollte er nicht</u>. Er /eh/ er hat dann gesagt, das macht er nicht, weil er ist da hingekommen, um was zu lernen und /ehm/ .. hat sich dann auf den Boden geschmissen und um sich getreten und sich nicht aufheben lassen und /ehm/ war absolut nicht bereit mit denen dort eben diesen Rundgang zu machen. Und /ehm/ das hat ihn dann schon den ersten Besuch beim Direktor eingebracht und den allerersten Anruf bei mir. Also er war gerade mal zwei Stunden in der Schule und /ehm/ ((lacht)) Und ich hab ..</p>

fast täglich Anrufe gehabt. Ich konnte kaum noch arbeiten.“ (Eltern 5; 5:6; 18:18; Förderschule soz.-emot.; Kleinstklasse; 6. Klasse)

„K: Hattest du schon mal nen Schulverweis?

S: Ja, in der Grundschule.

K: Warum?

S: Wegen den Wutanfällen.

K: Wegen den Wutanfällen? Was hattest du gemacht? Warum hast du da nen Schulverweis gekriegt?

S: Ich weiß nicht. Da hatte ich gerade Hochsaison mit den Wutanfällen, zwei am Tag oder mehr. Und das waren einfach zu viele Wutanfälle und deswegen haben die mich ...

K: Sind die, die sind aber weniger geworden die Wutanfälle, ne? Hattest du gesagt?

S: Ja, in letzter Zeit.

K: Wie doll sind denn die Wutanfälle gewesen?

S: Manchmal hab ich die denn auch schon gehauen da in der Grundschule.“ (Schüler 18; 18:34; 363:369; Gymnasium; 8. Klasse)

„S: Ja aber manchmal halt, geht es .. es geht halt, ich hab das in einem Buch mal gelesen. Es gibt einen Flüchten- oder Angreifen Reaktion. Und wenn mich die anderen beleidigen, () nehme ich oft Flüchten. Aber wenn es um was geht, was die Lehrer verursachen, dann geht es oft auf Angreifen.

K: Und dann greifst du auch die Lehrer an?

S: Öfters schon.

K: Was heißt öfters? . Was heißt denn das? .. du greifst die Lehrer an?

S: Das kann man nicht richtig sagen. Dass ich zum Beispiel, dass ich zum Beispiel so ((tut, als wenn er Interviewer eine Backpfeife gibt)) mach, aber nicht, aber halt viel stärker, also aber im richtigen Format, wie ich es an einem Lehrer machen würde will ich es ihnen nicht zeigen, dass tut nämlich weh.

K: Das möchte ich auch nicht, also du hast mir eben eine Backpfeife gegeben.

S: Ja, das also, so mach ich das halt auch bei den Lehrern. Manchmal mach ich das einfach so an Lehrern.

K: du schlägst die Lehrer dann. Und was machen die Lehrer dann?

S: Das wissen die dann auch nicht. Holen sie oft den Schulleiter oder so.“

(Schüler 10; 10:46; 555:575; Förderschule soz.-emot.; 5. Klasse)

„Also ich weiß, dass er sich in Biologie-, da hatten sie zum-, bei mir einmal in Deutsch hat er sich auf den Boden gelegt in den mittleren Gang und hat die Füße nach oben gestreckt und hat gemeint: so er macht jetzt gar nichts mehr, er guckt jetzt nur rum. Und wir haben ganz kleine Klassenzimmer. Wenn er sich in die Mitte legt im Bo-, dann hab ich-, ich hab sowieso hinten und vorne fast keinen Platz mehr. Dann war er im Prinzip im Mittelpunkt von allen und das war natürlich eine Schwierigkeit, da mit dem Unterricht weiterzumachen.“ (Lehrer 1; 1:48; 21:21; Gymnasium; 5. Klasse; aktuell kein Schulbesuch)

„Ein großer Konflikt ist, wenn er beginnt aggressiv zu werden. Also er schlägt dann auch nach Betreuungspersonal /äh/ oder verbal wird er dann auch ausfallen, respektlos (...) einmal die Woche kommt das bestimmt vor.“ (Lehrer 12; 12:10; 0:08:02.83; 0:00:38.48; aktuell kein Schulbesuch; 7. Klasse)

„Also es hat-, eine Kollegin in Biologie oder so fand es dann einfach sehr belastend, wenn er wieder /ehm/-, wenn man eine Viertelstunde gebraucht hat, bis man mit dem Unterricht weitermachen konnte, weil er in voller Lautstärke einen praktisch boykottiert hat, /ehm/ so dieses, dass er so dazwischen funkt“ (Lehrer 1; 1:77; 55:57; Gymnasium; 5. Klasse; aktuell kein Schulbesuch)

„Einfach Leuten verbal eins überbraten. Also dann ein bisschen immer so mit einem Fingerzeig nach oben und immer mit dieser latenten Arroganz. Mensch wisst Ihr das denn nicht, oder: stellt Euch doch nicht so an, was ich in diesem Sinne nicht als beleidigend empfinde. Andere, die nicht darum wissen, die fühlen sich dann erst einmal unter Schock“ (Lehrer 4; 4:64; 0:33:17.38; 0:00:24.79; Gesamtschule; 8. Klasse)

„Wir hatten uns dann gewundert, warum da nichts funktionierte und er nur unter dem Tisch saß und weinte. Und wir haben dann erst in Januar erfahren, dass er Autist ist.“ (Lehrer 14; 14:62; 0:25:07.41; 0:00:23.46; Grundschule; 5. Klasse)

Gründe für Verhaltensprobleme

„S: Die anderen Schüler ... Und am lautesten wirds dann wenn der Lehrer noch mal Ruhe brüllt.

K: Was machst du dann?

S: Meistens renn ich dann einfach aus dem Raum.

K: Ja?

S: Ja, mir wirds einfach zu laut da drin. Trotz Ohren zuhalten, anklappen, noch mal anklappen. Zu laut!

K: Darfst du das denn, einfach aus dem Raum rennen?

S: In dem Moment ist mir das so wurst-egal, ob ich das darf oder nicht darf, ich muss, ich muss da raus, sonst fliegen mir die Ohren ab.“ (Schüler 18; 18:31; 329:345; Gymnasium; 8. Klasse)

„Na . wenn dann viele Sachen zusammen kommen also ich bin ja auch ziemlich geräuschempfindlich wenn es halt laut ist und eklig riecht und das über nen längeren Zeitraum . denn . hab ich mir zum Stundenende schonmal leicht den Weg frei gemacht aus dem Raum raus . also wenn da dann Leute rumstanden hab ich die auch schon angerempelt einfach nur um schneller aus dem Raum rauszukommen“ (**Schüler 12; 12:42; 617:619; Berufsschule**)

„K: Und warum war das langweilig?

S: /Äh/ weil das oftmals-, weil es irgendwie meistens nur Wiederholungen waren.

K: Was hast denn du dann gemacht?

S: /Äh/ bin ausgerastet.

K: Was heißt denn das, ausgerastet?

S: Hab meine Mitschüler geschlagen, weil ich konnte einfach sowas Langweiliges nicht mehr aushalten.

K: Und /ehm/ ist das denn oft passiert dann?

S: Ja.

K: Wie oft denn so ungefähr?

S: ((sehr laut)) Sehr oft.“ (**Schüler 23; 23:10; 104:122; Gymnasium; 5. Klasse; aktuell kein Schulbesuch**)

„Wenn dann irgendein Schüler ihn hänselt oder auch nur /ehm/ gar nicht-, ach das können so Sachen sein, die stehen im Weg und er ist dann der Meinung „du stehst mir im Weg, hau ab!“ Dann ist das also, ist er so gleich so unwirsch, dass dann Mitschüler, die ihn dann vielleicht auch nicht so kennen also sagen: „Also hör mal, wie redest du mit mir?“ und stellen ihn zur Rede und dann wird das sofort sehr heikel, weil er dann also sich in eine Ecke gedrängt fühlt und dann fängt er an, da hat er angefangen, zu spucken schon oder zu schlagen.“ (**Lehrer 3; 3:13; 26:26; Gymnasium; 8. Klasse**)

Umgang mit Verhaltensproblemen

„Also besonders schwierig ist, dass wie zum Beispiel im Vorfall gestern, ja, das war schon heftig, ich musste ihn festhalten und er hat wieder/eh/, das war sehr, sehr schwierig. Ich habe natürlich gleich die Schulleitung geholt, die Mutter reingeholt, ist klar. Aber das, wenn ich ein Kind halten muss, das ist sehr schwer. Das habe ich ja gesagt, aber es besteht Selbst- und Fremdgefährdung. Einen kurzen Augenblick später kam er noch zur Küchenschublade, hat mir das Messer rausgenommen, hat vor mir da sein Küchenmesser .. ja. Also das ist schon schwierig.“ (**Lehrer 6; 6:42; 71:72; Förderschule soz.-emot.; 5. Klasse**)

„Oft warten wir dann. Ich lass ihn oft sitzen und sage .. dann reden wir zehn Minuten später darüber (...) aber wir reden immer danach darüber.“ (**Lehrer 13; 13:17; 0:08:09.68; 0:00:16.62; Förderschule soz.-emot.; Kleinstklasse; 6. Klasse**)

„Mittlerweile zieht er sich dann in die Bibliothek zurück, da hat er so seine Lesecke und nimmt sich dann, hat immer Bücher dabei oder kriegt einen Comic oder irgendwas, was er gerade lesen möchte oder spielt mit seinem Taschenrechner, er hat so einen graphikfähigen, ziemlich aufwendigen Taschenrechner, mit dem macht er ganz viel und das beruhigt ihn dann und das ist auch ok . aber bevor sozusagen diese Lesecke als Rückzugsraum etabliert war, wusste er nicht wohin und dann hat entweder irgendwo in der Ecke sich im Schulhof rumgedrückt oder wie gesagt in einer Gelegenheit ist er dann eben gegangen, er wollte eben nach Hause und sich da in seine Lesecke setzen, nehme ich mal an und das ist natürlich /eh/, geht natürlich nicht, das ist ja klar, also /ehm/.“ (**Lehrer 3; 3:27; 30:30; Gymnasium; 8. Klasse**)

Folgen von Verhaltensproblemen

„K: Und warum wurde er ausgeschlossen von der Schule?

E: Naja das ist dann /ehm/ meistens wurde es dann mit dem Verhalten mit Gewalttätigkeit das heißt also er war dann so, dass er dann irgendwann mit dem Stuhl in der Hand dastand und wen ihr mich nicht in Ruhe lasst, dann schmeiss ich ihn und dann ist der Stuhl vielleicht auch geflogen und meistens. So was. Dass er dann halt damit dann auch massiv die Ordnung in der Schule gestört hat“ (**Eltern 3; 3:62; 307:309; Gymnasium; 8. Klasse**)

Code „Interviewprobleme“ (Zuordnungskriterium: Probleme innerhalb der Interviews, z.B. Störungen von außen, Nebengespräche, Umherlaufen, Störgeräusche, Interviewabbrüche u.a.)

In den Schüler-, Eltern- und Lehrerinterviews traten Interviewprobleme auf. Bei Lehrern waren dies eine schlechte Telefonverbindung und die Frage nach der Schweigepflicht innerhalb des Interviews. Bei Eltern ergaben sich Zwischengespräche mit den Geschwisterkindern und durch ein unterbrechendes Telefongespräch. Bei den Schülern traten häufiger Interviewprobleme auf als bei Eltern und Lehrern. Probleme in Schülerinterviews waren: Umherlaufen, Themenwechsel auf nicht relevantes Thema, Mikrofonausfall und notwendige Interviewpausen.

6.3.2.2 Gemeinsame Codes der Eltern und Schüler

Im folgenden Abschnitt wird der Code „*Lehrer/ pädagogisches Personal*“ dargestellt, der nur von Schülern und Eltern benannt wurde.

Code „Lehrer/ pädagogisches Personal“ (Zuordnungskriterium: Aussagen, die Bezüge zu Lehrern, Lehrereigenschaften oder zu anderem pädagogischen Personal herstellen)

Schüler und Eltern berichten über ihre Wahrnehmung der Lehrerschaft bzw. des pädagogischen Personals. Eltern stellen die Bedeutung von autismspezifischen Weiterbildungserfahrungen der Lehrer heraus, die sie vielfach als zu gering betrachten. Sie berichten sowohl über sehr verständnisvolle und engagierte Lehrer als auch über Lehrer, die den Schülern mit Unverständnis begegnen oder mit der Förderung ihrer Kinder überfordert seien. Das Schüler-Lehrer-Verhältnis wird ähnlich differenziert dargestellt. Eltern beschreiben die pädagogische Arbeit und die Zusammenarbeit als stark individuell und lehrerabhängig. Sie wünschen sich autismus- und begabungsbezogen differenziertere Angebote für ihre Kinder. Schüler berichten ähnlich differenziert über das Verhältnis zu Lehrern. Sie thematisieren förderliche, gute und auch gespannte Verhältnisse zu Lehrern.

6.3.2.3 Gemeinsame Codes der Eltern und Lehrer

Im folgenden Abschnitt werden die Codes dargestellt, die nur von Eltern und von Lehrern benannt wurden.

Code „Eltern der Mitschüler“ (Zuordnungskriterium: Aussagen, die Bezüge zu den Eltern der Mitschüler herstellen)

Die Aufklärung und Arbeit mit den Eltern der Mitschüler stellt aus Eltern- und Lehrersicht ein nicht zu vernachlässigendes pädagogisches Handlungsfeld dar. Für Eltern stellt der Umgang mit den Eltern der Mitschüler vielfach eine Herausforderung dar, da diese sich, aus Sorge um ihre eigenen Kinder, bei Schulleitung und Lehrern über das Verhalten des Schülers beschwerten und, nach Elternaussagen, wenig Verständnis für die spezifische Problemlage des Schülers zeigten. Die Schule wäre durch den Druck der Eltern der Mitschüler vielfach unter Handlungsdruck geraten.

Lehrer berichten ebenfalls von Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit den Eltern der Mitschüler. Obwohl diese in vielen Fällen sehr verständnisvoll reagierten, übten sie in anderen Fällen, meist aufgrund von Verhaltensproblemen der Schüler mit Autismus und hoher intellektueller Begabung, starken Druck auf die Schule aus und zweifelten in einigen Fällen an der Kompetenz der Lehrer. Lehrer berichten zudem von Methoden der Arbeit mit den Eltern der Mitschüler

(Informationselternabend mit Autismusbeauftragten, Eltern des Schülers oder Bericht durch den Schüler selbst; wiederholte Information der Eltern der Mitschüler).

Tab. 86: Code „Eltern der Mitschüler“- Beispiele aus den Interviews

Code „Eltern der Mitschüler“- Beispiele aus den Interviews
<p>„E: (...) Die Elternschaft war nicht so toll. Da hat man welche gehabt, die haben Verständnis gehabt aber es gab auch welche .. Wenn Kinder was zu Hause erzählen, ist es auch immer nur die Hälfte K: Was hat das . Wozu hat das geführt? E: Naja das ist dann so Sachen, wenn er also hoch geht dann ist das wirklich ne Show und das sind Sachen das gehört zu den Sachen die auch am Nachmittag zu Hause noch erzählt werden der Schüler hat wieder das, der Schüler hat heute wieder das und dann whuuuaa . sollte er von der Klassenfahrt ausgeschlossen werden sollte er nicht zum Ausflug mitgenommen werden wenn keine Extrabetreuung da ist.“ (Eltern 3; 3:101, 445:449; Gymnasium; 8. Klasse)</p> <p>„Und das ging dann soweit, dass innerhalb der ersten zwei Wochen /ehm/ <u>wenige</u> Eltern sehr massiv protestiert haben von anderen Schülern. (...) . Das waren so die Dinge, wo es dann in den ersten zwei Wochen, nachdem der reguläre Unterricht so angelaufen war, /ehm/ wo ich praktisch jeden Nachmittag Protestanrufe hatte von ein paar Eltern.“ (Lehrer 1; 1:28; 13:13; Gymnasium; 5. Klasse; aktuell kein Schulbesuch)</p> <p>„Hab aber dann zunehmend eben, wo dann dieser Druck von den Eltern auch so massiv wurde und die Eltern auch so arg auf dieses Leistungsprinzip abgehoben sind, so nach dem Motto: wir haben hier Kinder, die jetzt ins Gymnasium wollen, und das achttjährige Gymnasium bei uns hier neu ist seit ein paar Jahren, die dann sagten: wieso wollen Sie denn das schaffen, wenn dann der Unterricht so stark gestört wird und so.“ (Lehrer 1; 1:86; 73:73; Gymnasium; 5. Klasse; aktuell kein Schulbesuch)</p> <p>„Wir haben dann am-, in der zweiten Schulwoche hatten wir dann einen extra Elternabend mit allen Eltern, /ehm/ wo es eben darum ging, wo die Situation nochmal vom Schüler dargestellt wurde, auch nochmal von dieser Autismusbeauftragten, und wo wir dann so in ein Gespräch einfach gingen und die Eltern mal so jetzt ihre Ängste und Erfahrungen eben mal haben so schildern lassen. Und da kam dann sehr wohl raus, ein mehrheitlich sehr positives Votum, dass man ihm-, das es für die Kinder ja auch eine Chance ist, so jemanden zu integrieren und das zu lernen. Aber eben, es auch Familien da gewesen, die diese ganz, ganz extremen Bedenken hatten und die uns einfach dann auch auf so einer ja formalen Ebene angegriffen haben, so nach dem Motto: Das hätten wir wissen müssen bevor wir unsere Kinder anmelden an dieser Schule. Und dann kamen eben so Sachen wie: Sie sind doch hier nicht sonderpädagogisch ausgebildet, wie können sie das als Lehrer überhaupt mit so einem Kind und so Dinge. Also das war dann diese Protestwelle, die wir dann immer hatten /ehm/.“ (Lehrer 1; 1:41; 17:17; Gymnasium; 5. Klasse; aktuell kein Schulbesuch)</p>

Code „Kooperation/ Informationsfluss“ (Zuordnungskriterium: Aussagen, die Bezüge zu Kooperation und Informationsfluss zwischen Eltern und Lehrern bzw. Schule herstellen)

Eltern und Lehrer bezeichnen Kooperation und Informationsfluss als wichtige Faktoren bei der Beschulung der Schüler mit ASS und hoher intellektueller Begabung. Lehrer berichten über positive Aspekte und Probleme in der Zusammenarbeit mit den Eltern der Schüler.

Lehrer beschreiben Eltern als Partner in der pädagogischen Förderung der Schüler, indem sie sich gegenseitige Rückmeldungen geben und Absprachen treffen, sich bei Problemen gegenseitig helfen und Informationen zu Autismus austauschen. Lehrer beschreiben einige Eltern auch als sehr fordernd, z.T. pathologisierend und überbehütend. Lehrer sind in einigen Fällen der Meinung, die Eltern sollten Erziehungsziele in der Häuslichkeit konsequenter durchsetzen und mehr mit der Schule zusammenarbeiten. Als für die Kooperation hilfreich werden reflektiert eingesetzte Methoden der Elternarbeit, Helferkonferenzen mit allen Beteiligten und die Einbeziehung externer Experten (Autismusbeauftragte, Therapeuten u.a.) beschrieben.

Eltern beschreiben bei der Kooperation mit den Lehrern ebenfalls positive Aspekte und gleichzeitige Problembereiche. Als positiv werden regelmäßige Kontakte, gegenseitige Information über

Autismus und aktuelle Probleme und eine generell offene und wertschätzende Haltung beschrieben. Eltern berichten über z.T. massive Meinungsverschiedenheiten zwischen ihnen und den Lehrern, die in einigen Fällen zu erheblichen Beziehungsstörungen führten. Eltern wünschen sich vielfach mehr und wertschätzendere Kooperationsmöglichkeiten, zeitnähere Informationen bei schulischen Problemen durch die Lehrer und klarere Rückmeldungssysteme. Sie bemängeln vor allem fehlende Absprachen und verspätete oder fehlende Informationen über schulische Vorkommnisse.

Tab. 87: Code „Kooperation/ Informationsfluss“- Beispiele aus den Interviews

Code „Kooperation/ Informationsfluss“- Beispiele aus den Interviews
<p>„Ja wie gesagt, ich kenn sie nun seit der fünften Klasse, seit Anfang der fünften Klasse und vorher /äh/ wär er mir gar nicht so aufgefallen, aber die Mutti hat mich gleich zu Anfang informiert, welches Problem besteht. Und ich hab zu denen, also auch zur Mutti ganz besonders, auch sehr guten Kontakt. Also wir haben alles besprochen, was es so zu besprechen gab.“ (Lehrer 18; 18:1; 6:6; Gesamtschule; 8. Klasse)</p> <p>„Mit dem /ehm/... letzten Klassenlehrer auf der Grundschule habe ich irgendwann gar nicht mehr gesprochen. Wenn ich ein Problem hatte, bin ich direkt zur Direktorin gegangen, weil das viel .. vernünftiger war. Also weil die wirklich /ehm/ sich dann auch Zeit genommen hat und, und da, also .. auch versucht hat mal seine Seite zu sehen.“ (Eltern 5; 5:65; 130:130; Förderschule soz.-emot.; Kleinstklasse; 6. Klasse)</p> <p>„Also ganz klar abgestempelt als renitent, erziehungsunfähig und nervige Mutter. Ganz, das war ganz klar, das war auch ganz ersichtlich. Ich hab nachher Gespräche mit der Lehrerin abgelehnt, bzw. das ging dann nur unter Zeugen, die dann mitgeschrieben haben. (...) Ein extrem gestörtes Verhältnis. Das gibt es überhaupt kein drumherum.“ (Eltern 19; 19:29; 33:37; Grundschule; 4. Klasse)</p> <p>„K: Ah ja. /Ehm/ Wie gestaltet sich denn so die Zusammenarbeit mit den Eltern? L: Ja, schwierig. Wobei /ehm/ das viel dann über den, ja, über die Schulbegleitung gelaufen ist. Also ich habe eigentlich wenige Gespräche mit den Eltern geführt. K: Und woran liegt das? L: .. (...) Ja, die Mutter ist teilweise etwas schwierig, also die ist immer sehr schnell, sehr aufbrausend. Und hatte, glaub ich, aber auch, ich <u>wollte das auch nicht mehr</u>.“ (Lehrer 5; 5:76; 518:524; Grundschule; 4. Klasse)</p>

Code „Schulsystem“ (Zuordnungskriterium: Aussagen, die übergreifende Bezüge zum Schulsystem herstellen)

Eltern und Lehrer äußern Themen, die übergreifende Aspekte des Schulsystems tangieren. Dies betrifft den Wunsch nach speziellen Schulen oder Beschulungsformen für Schüler mit Autismus und hoher intellektueller Begabung, mehr zeitliche Ressourcen zur individuellen Förderung, kleinere Klassen, spezifische Beratungsangebote, spezifisch geschulte Lehrer und schullaufbahnübergreifende, langfristige Hilfen. Der Codes wird nicht weiter illustriert.

Code „Unterstützungssysteme“ (Zuordnungskriterium: Aussagen, die Bezüge zu schulsystemimmanenten oder schulexternen Unterstützungssystemen herstellen)

Eltern und Lehrer äußern Aspekte schulsystemimmanenter oder schulexternen Unterstützungssysteme. Als schulsystemimmanente Unterstützung werden Sonderpädagogen, Autismusbeauftragte bzw. Autismusfachberater genannt. Als schulexterne Unterstützung werden Therapeuten von Autismuszentren (synonym: Autismustherapiezentren/ Autismusambulanzen) oder

andere Therapeuten genannt. Die Unterstützungssysteme werden von Eltern und Lehrern übergreifend als sehr positive Ressource bezeichnet, auch wenn sie z.T. nur punktuell tätig werden.

Tab. 88: Code „Unterstützungssysteme“- Beispiele aus den Interviews

Code „Unterstützungssysteme“- Beispiele aus den Interviews
<p>„Ja, ja. Die Therapeutin ist ja auch mit den Schülern eine Stunde zusammen gewesen, die hat also eine Stunde von mir bekommen und die hat den Schülern das vorgetragen und das haben die auch sehr positiv aufgenommen das sie das wissen wie es mit seiner Behinderung aussieht“ (Lehrer 9; 9:56; 268:268; Gymnasium; 10. Klasse)</p> <p>„Die waren da-, die Ambulanzlehrer da von der-, die Autismusambulanzlehrer hatten mich auch noch unterstützt. Die haben mit-, die haben mit dargestellt, die haben gesagt, na es gibt halt Kinder, für die sind die Pausen anstrengender als die Stunden ..“ (Eltern 4; 4:124; 249:249; Berufsschule)</p> <p>„Ja. Ja. Weil das ganze, ja, ich sag mal, professioneller aussieht, da plötzlich jemand da ist. Es ist ein Unterschied, ob ich als Mutter darüber informieren, oder ob das eine außenstehende Person macht sie einen Titel hat, die von einer Institution kommt. Das macht nen ganz, ganz großen Unterschied. Und ich weiß, dass das Kollegium, es wurde mir zumindest so mitgeteilt, ich kann es mir auch gut vorstellen, sehr dankbar ist, dass ein Ansprechpartner ist, den man hat, auch mit der Umgehungsmöglichkeit der Schulinstanz.“ (Eltern 19; 19:140; 278:278; Grundschule; 4. Klasse)</p>

Code „Zukunftswünsche, -vorstellungen, -sorgen“ (Zuordnungskriterium: Aussagen, die Bezüge zu Zukunftswünschen, Zukunftsvorstellungen oder Zukunftssorgen herstellen)

Eltern und Lehrer äußern zukunftsbezogene Wünsche, Vorstellungen oder Sorgen. Dies betrifft aus Lehrersicht die Abschlussprüfungen, die Berufsausbildung bzw. das Studium und die soziale Integration des Schülers im Erwachsenenalter. Eltern berichten über Sorgen in Bezug auf den Schulabschluss, Studium und Berufsausbildung und in Bezug auf den weiteren Lebensweg ihrer Kinder.

6.3.2.4 Einzelcodes der Eltern

Im folgenden Abschnitt werden die Codes dargestellt, die nur von Eltern benannt wurden.

Code „Ämter“ (Zuordnungskriterium: Aussagen, die Bezüge zu Aspekten der Kooperation mit Schul-, Jugend-, Versorgungs- oder Sozialämtern herstellen)

Eltern berichten über die Kooperation mit Schul-, Jugend-, Versorgungs- oder Sozialämtern, die sie meist, zumindest anfänglich, als problematisch bezeichnen. Sie berichten über Probleme bei der Beantragung eines Schulbegleiters, starkes Engagement für ihre Kinder und die Erfahrung für Leistungen ihrer Kinder „kämpfen“ zu müssen. Bei der Beantragung eines Behindertenausweises wird ebenfalls über Probleme, bis hin zu sozialrechtlichen Klagen berichtet.

Tab. 89: Code „Ämter“- Beispiele aus den Interviews

Code „Ämter“- Beispiele aus den Interviews
<p>„Ja, und da war natürlich das Erste: Wieso Schulbegleiter? Sind wir hier ?.. Verleihen wir Ihnen hier goldene Ringe oder Käfige oder legen wir Ihnen hier roten Teppich aus? Also das war schon heftig was ich mir hier auf dem Jugendamt habe anhören müssen.“ (Eltern 15; 15:33; 261:264; Förderschule soz.-emot.; 5. Klasse)</p> <p>„Und dann hängt es an der persönlichen Hartnäckigkeit, wie oft man im Schulamt anruft um dann endlich die richtige Nummer zu kriegen, wo man dann nochmal anruft eine Stelle höher, weil die nämlich genervt sind. Wo man dann so viel Wirbel macht immer laut Diskriminierung schreit, dass dann innerhalb von zwei Tagen etwas entschieden wird, was vorher in den letzten sieben Monaten nicht entschieden werden kann.“ (Eltern 3; 3:30; 131:135; Gymnasium; 8. Klasse)</p>

Code „Häusliche Situation/ Eltern-Kind-Verhältnis“ (Zuordnungskriterium: Aussagen, die Bezüge zur häuslichen Situation oder zum Eltern-Kind-Verhältnis herstellen)

Die Eltern berichten über die häusliche Situation und über das Eltern-Kind-Verhältnis. Beide Aspekte stellen sich z.T. als problematisch dar. (Dieser Code soll jedoch nicht weiter ausgeführt werden, da nur eine geringe Schulinvolvierung vorliegt.)

Code „Involvement/ Rolle der Eltern“ (Zuordnungskriterium: Aussagen, die Bezüge zu parentalem Involvement oder zur Rolle der Eltern in der schulischen Situation herstellen)

Eltern berichten über parentales Involvement und über ihre Rolle im schulischen Entwicklungsprozess. Eltern waren oder sind z.T. stark in die schulische Situation involviert. Dies betrifft v.a. die Aufklärungsbemühungen der Eltern über Autismus und Aspekte, die mit Verhaltensproblemen der Schüler assoziiert sind. Berichtet wird auch von nachträglichen kritischen Überlegungen. Eltern nutzen mehrfach das Motiv des „Kämpfens“ für ihre Kinder. Mehrfach wurde von Eltern über eine spezifische Aufklärung der Lehrer zum Thema Autismus berichtet, die durch sie (die Eltern) geleistet wurde.

Tab. 90: Code „Involvement/ Rolle der Eltern“- Beispiele aus den Interviews

Code „Involvement/ Rolle der Eltern“- Beispiele aus den Interviews
<p>„Es war ein Alptraum. Also die ersten vier Jahre hier in der Schule waren der absolute Alptraum. Da hat der gleich am ersten Tag, hab ich schon einen Anruf bekommen vom Direktor. ..((amüsiert)) Da lag er schon schreiend auf dem Boden.. und /ehm/ das zog sich eigentlich durch. ... Also die ersten drei Jahre vor allen Dingen, denn jetzt /ehm/ er hat ja da eine Klasse übersprungen und war praktisch in seinem v i e r t e n Schuljahr in der fünften Klasse. Und /ehm/ da hat sich das total gedreht. Also, da war er mit einmal völlig passiv und hat /eh/ irgendwie, .. denke mal, einfach nur alles über sich ergehen lassen. .. Aber es war /eh/ nicht weniger schwierig. Es war anders, aber nicht weniger schwierig.“ (Eltern 5; 5:1; 6:6; Förderschule soz.-emot.; Kleinstklasse; 6. Klasse)</p> <p>„Und ich hab .. fast <u>täglich</u> Anrufe gehabt. Ich konnte kaum noch arbeiten. Also jedesmal wenn ich ein externes Klingeln gehört hatte, wenn ich im Büro saß, dachte ich: 'Oh, Nicht die Schule! ((lachend)) Bitte nicht die Schule!' Ich kann mein Kind nicht schon wieder abholen.“ (Eltern 5; 5:7; 18:18; Förderschule soz.-emot.; Kleinstklasse; 6. Klasse)</p> <p>„Für die Schule habe ich eben auch jede Menge Informationen besorgt, die ich verteilt habe.“ (Eltern 28; 28:1; 0:25:46.64; 0:00:25.81; Realschule; 6. Klasse)</p> <p>„Also wir haben da an der Schule sehr darauf geachtet, dass die Lehrer die Information kriegen und der Schulbegleiter sorgt auch dafür das jeder neue Lehrer eingearbeitet wird sozusagen in das Thema“ (Eltern 3; 3:65; 327:329; Gymnasium; 8. Klasse)</p>

Code „Selbsthilfe“ (Zuordnungskriterium: Aussagen, die Bezüge Selbsthilfeeinrichtungen oder anderen selbsthilfeorientierten Aspekten herstellen)

Eltern berichten über Selbsthilfeeinrichtungen und anderen selbsthilfeorientierte Aspekten als wichtige emotionale und informationsorientierte Ressource. Sie nutzen zum Austausch Internetforen, Internet-Mailinglisten oder Elternstammtische. Eltern nutzen auch Internetseiten mit Informationen zu Autismus und zu sozialrechtlichen Möglichkeiten. Selbsthilfe wird als emotionale Entlastung und als wichtige Informationsquelle (etwa zu der Möglichkeit der Schulbegleitung) beschrieben.

Tab. 91: Code „Selbsthilfe“- Beispiele aus den Interviews

Code „Selbsthilfe“- Beispiele aus den Interviews
<p>„Also der Ausgleich ist schon-, also der Austausch ist schon sehr wichtig. Also so, dass man auch das Gefühl bekommt, man ist eben halt nicht alleine. Weil in dem Moment, wo man die Diagnose bekommt, bricht für dich in dem Moment doch ne Welt zusammen.“ (Eltern 20; 20:128; 0:49:49.40; 0:00:26.16; Realschule; 6. Klasse)</p> <p>„K: Was hat Ihnen denn am meisten geholfen? E: Also mir hat das Internet also wirklich sehr geholfen.“ (Eltern 20; 20:132; 0:51:46.82; 0:00:05.80; Realschule; 6. Klasse)</p> <p>„K: Und /äh/ wenn-, wenn Sie gucken, was Sie so alles gemacht haben, gibt es sowas, was Sie anderen Eltern auch raten würden, wo Sie sagen, das-, das-, das /äh/ war gut so, da würde ich auch zu raten? E: Ja, also das /äh/-, das was wir auch anstrengen, das was wir auch anstrengen, und sagen wir, hier unsere Selbsthilfegruppe organisieren, dass man sich überhaupt irgendwo in solcher Weise organisieren sollte und gucken kann, wo es da also-, also gucken sollte, dass man eben genug /ehm/ Fachleute oder Leute, die sich damit auskennen oder die einem einen Ratschlag geben, auch um sich hat.“ (Eltern 16; 16:89; 194:196; Gymnasium; 5. Klasse; aktuell kein Schulbesuch)</p>

6.3.2.5 Einzelcodes der Lehrer

Im folgenden Abschnitt werden die Codes dargestellt, die nur von Lehrern benannt wurden.

Code „Beratung und Weiterbildung“ (Zuordnungskriterium: Aussagen, die Bezüge zu Beratung und Weiterbildung herstellen; Dieser Code wird bei Schülern und Eltern inhaltlich im Codebereich „Lehrer und pädagogisches Personal“ sowie „Autismus“ benannt.)

Lehrer stellen spezifische Beratung und Weiterbildung als eine wichtige Ressource heraus. Sie benennen dabei insbesondere Beratung und Weiterbildung durch schulsysteminterne (Sonderpädagogen, Autismusfachberater, Sonderpädagogischer Dienst-Autismus) und schulexterne (Therapeuten, Psychologen) Personen oder Institutionen. Lehrer äußern den Wunsch nach Beratung, Austausch und nach (v.a. autismus-) spezifischen Weiterbildungsangeboten. Einige Lehrer berichten über geringe Möglichkeiten der spezifischen Beratung. Erste Informationen über Autismus erhielten die Lehrer vielfach durch die Eltern der Schüler oder durch Selbststudium im Internet oder in Fachbüchern. An einigen Schulen wurden schulinterne Weiterbildungen zum Thema Autismus-Spektrum-Störungen organisiert. Einige Kollegien organisieren selbst Beratungen unter Kollegen.

Insgesamt wird Beratung und Weiterbildung als wichtiger Bereich zum Verständnis des Schülers und zum Entwickeln von geeigneten schulischen und unterrichtlichen Hilfen beschrieben.

Tab. 92: Code „Beratung und Weiterbildung“- Beispiele aus den Interviews

Code „Beratung und Weiterbildung“- Beispiele aus den Interviews
<p>„K: Und Sie haben gesagt, die Dame von der Ambulanz die war mal bei Ihnen in der Schule? L: Ja die hat die Kollegen, die jetzt Unterricht bei ihm in der Klasse geben, die hat sie so rund eine Stunde lang informiert . das war schon ganz informativ K: Wie ist das aufgenommen worden? L: Doch von allen sehr positiv, weil man sich dann besser in seine Schwierigkeiten hineinversetzen kann . von denen man ja sonst eigentlich keinerlei Ahnung gehabt hat wie schwierig es eben ist für den Jungen zum Beispiel mit einer Lärmkulisser fertig zu werden, die andere für belanglos halten.“ (Lehrer 9; 9:33; 138:144; Gymnasium; 10. Klasse)</p> <p>„Und dann eben über private Lektüre, aber eigentlich sehr theoretisch. Also mehr wusste ich nicht. Und dann eben im Herbst das, als die Autismusbeauftragte mit den Schülern das-, diesen Tag oder diesen Vormittag gestaltet hat, das war für mich natürlich dann auch nochmal sehr informativ und lehrreich. Aber das war das einzige, wo ich dann praktisch noch ein bisschen mehr ja praktische Informationen bekommen hab, weil die Dame eben auch erzählt hat, wie sie mit den Kindern arbeitet. Und das ist eine Sonderschulpädagogin /ehm/, die eben mehr Erfahrung mit so Kindern hat.“ (Lehrer 1: 1:84; 69:69; Grundschule; 4. Klasse)</p> <p>„L: Also wir haben jetzt vereinzelt Beratung bekommen, vom Mobilen Sonderpädagogischen Dienst Autismus oder er hat uns einfach ganz klar gesagt, was es bedeutet und dann habe ich ein Mal, ja, /eh/, Asperger-Syndrom, hab ich so einen Ratgeber durchgelesen. Ja und darauf ist es auch schon beschränkt. Wir, das Team, wir haben regelmäßig Supervision, an einem externen Ort, an einer Schulberatungsstelle und das ist gut. Und da wird eben auch /eh/, teilweise haben wir Fallbesprechung, und da wird eben auch dieser Schüler besprochen, den dieser, der Schulpsychologe kennt. Die dann ein klares Bild hat davon und die da klar sieht, wo die Probleme sind, von der Distanz und, ja, es scheint uns da schon /eh/, es ist uns da schon ausreichend bezüglich Information durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst, der ist speziell dafür ausgebildet. K: Wie oft kommt der zu ihnen? L: Ach, so oft wir das wollen.“ (Lehrer 6; 6:82; 184:187; Förderschule soz.-emot.; 5. Klasse)</p>

Code „Beziehung zum Schüler und Entwicklung“ (Zuordnungskriterium: Aussagen, die Bezüge zu der Beziehung zum Schüler oder zu der Entwicklung der Beziehung bzw. Sichtweise auf den Schüler herstellen)

Die Lehrer äußern in den Interviews Aspekte, die die Beziehung zum Schüler und die Entwicklung der Beziehung bzw. die Entwicklung der Sichtweise auf den Schüler beleuchten. Die Lehrer beschreiben das Thema Autismus vielfach als thematisches Neuland, in das sie sich in der Anfangsphase einarbeiten mussten. Lehrer berichten von einer guten, bereichernden Beziehung zum Schüler bis hin zu einer „Ehre ihn begleiten zu dürfen“ (Lehrer 16; 16:84; 1:09:05.62; 0:00:58.42). Daneben sehen Lehrer die Förderung des Schülers auch als zusätzliche Belastung oder sie beschreiben die Beziehung als eher gespannt. Die Förderung des Schülers wird von einigen Lehrern als positive Herausforderung und Lernerfahrung betrachtet. Lehrer berichten von einer positiven verhaltens- und beziehungsbezogenen Entwicklung des Schülers innerhalb der Zeit, in der sie ihn unterrichten. Einige Lehrer, v.a. an weiterführenden Schulen, benennen einen seltenen Kontakt mit dem Schüler als hinderlich.

Tab. 93: Code „Beziehung zum Schüler und Entwicklung“- Beispiele aus den Interviews

Code „Beziehung zum Schüler und Entwicklung“- Beispiele aus den Interviews
<p>„Das war aber für mich dann im Prinzip die erste Begegnung mit einem Autismuskind und auch mit der Problematik. Also ich hab mich dann in den Sommerferien praktisch selber eingearbeitet, ein bisschen gelesen /ehm/ zu der Problematik und kannte aber sonst eben nicht mehr dazu.“ (Lehrer 1; 1:3; 5:5; Gymnasium; 5. Klasse; aktuell kein Schulbesuch)</p>

<p>„K: Wie war das denn für Sie, wenn Sie vorher noch gar nicht /ehm/ mit autistischen Kindern gearbeitet haben? L: Sehr spannend. Also ich hatte mich ein Stück weit einfach-, ich fand es eine echte Herausforderung und dachte, gut, wir lassen uns darauf ein und ich hatte mich auch darauf gefreut und dachte, gut, wir gucken mal, wie das läuft, /ehm/ weil ich das immer sehr-, für-, ja für die eigene Erfahrung für produktiv find mit so mal ganz anderen /ehm/ Fällen zu arbeiten.“ (Lehrer 1; 1:85; 71:73; Gymnasium; 5. Klasse; aktuell kein Schulbesuch)</p> <p>„Ich bin mit ihm auch sehr gut hingekommen. Also einerseits ist Mathe natürlich eines seiner Fächer, dass ist sicherlich ein Bonus, aber auch so würde ich sagen haben wir uns gut verstanden. Ja, als Klassenlehrer konnte er mich leiden, also das /eh/, /eh/ war sicherlich eine Mischung aus beiden aber wir haben uns wirklich gut verstanden und es war /ehm/ eigentlich überhaupt keine Belastung ..“ (Lehrer 3; 3:71; 73:74; Gymnasium; 8. Klasse)</p> <p>„Insoweit es ja nicht so ist, das ich mit ihm am Tage zwei oder drei Stunden zusammen wäre. Sondern ich habe ja das Fach Deutsch/ Geschichte das sind aber in der Woche im Höchstfall. im Höchstfall fünf Stunden . Meistens sind es aber keine fünf Stunden, weil irgendwas ausfällt. Also drei Viertelstunden. Das muss man alles etwas relativieren so sehr seh ich ihn dann eigentlich auch gar nicht mal.“ (Lehrer 9; 9:1; 36:36; Gymnasium; 10. Klasse)</p> <p>„Mit einer gewissen Hoffnung. Immerhin scheint es, ja, es scheint ein bisschen besser geworden zu sein wie er andere anspricht wie er im Gespräch sie anschaut das gibt ja ein bisschen Hoffnung, dass Kommunikation leichter wird.“ (Lehrer 9; 9:50; 238:240; Gymnasium; 10. Klasse)</p>

Code „Schulorganisation“ (Zuordnungskriterium: Aussagen, die Bezüge zur Schulorganisation herstellen)

Lehrer gehen in den Interviews auf schulorganisatorische Aspekte ein. Sie berichten über zusätzlichen Arbeitsaufwand durch die Unterrichtung des Schülers, fehlende Anrechnungsstunden für diese Arbeit, zu große Klassen und zu geringe Möglichkeiten der individuellen Förderung durch geringe zeitliche Ressourcen.

Tab. 94: Code „Schulorganisation“- Beispiele aus den Interviews

Code „Schulorganisation“- Beispiele aus den Interviews
<p>„Ja man hat natürlich und wenn man dann die entsprechenden Fächer hat einen riesen Packen an Korrekturen auf dem Tisch liegen da ist auch von einer annähernd 45 Stunden Woche nicht die Rede da sind ganz andere Zeiten nötig und da geht der einzelne ein Stückchen wobei ich will nicht sagen er geht unter aber er muss einfach mitlaufen.“ (Lehrer 9; 9:44; 204:204; Gymnasium; 10. Klasse)</p> <p>„Wenn ich zehn Schüler hätte da wäre dann eine ganz andere Möglichkeit auf ihn einzugehen . ich würde es jetzt nicht belastend nennen aber es ist sozusagen unbefriedigend das man ihm wenig helfen kann indem man individuell auf ihn eingeht“ (Lehrer 9; 9:37; 176:176; Gymnasium; 10. Klasse)</p> <p>„Also ich hatte-, sie hatte mich dann eben auch gebeten, dass ich ihr immer wieder mal einen Bericht oder so schi-, zukommen lasse. Und das hab ich so alle-, jede Woche oder alle zehn Tage oder so gemacht. Also das war richtig-, also diesen Betreuungsaufwand fand ich schon, war deutlich schon eine Mehrarbeit, dass ich einfach auch daheim immer saß und nochmal eine Stunde einen Bericht geschrieben hab oder so Dinge, das schon.“ (Lehrer 1; 1:101; 105:109; Gymnasium; 5. Klasse; aktuell kein Schulbesuch)</p>

Code „Kollegium und Schulleitung“ (Zuordnungskriterium: Aussagen, die Bezüge zu Kollegen, zum Kollegium oder zur Schulleitung herstellen)

Die Lehrer äußern in den Interviews inhaltliche Aspekte, die die Bezüge zu Kollegen, zum Kollegium oder zur Schulleitung herstellen. Ein regelmäßiger Austausch und Kooperation innerhalb der Lehrerschaft wird von Lehrern als wichtige Ressource benannt. Ebenso wird die Aufklärung bzw. Weiterbildung des Kollegiums zum Thema Autismus als ein wichtiger positiver Faktor

benannt. Als förderlich wird zudem eine generell positive Haltung und Engagement der Lehrer und der Schulleitung gesehen.

Probleme ergeben sich durch eine geringe Vorerfahrung der Lehrerkollegien im Bereich Autismus und durch Lehrerwechsel. Für die interviewten Lehrer ist eine weitere Problemquelle die z.T. geringe Unterstützung im Kollegium. Aus diesem Grunde übernehmen die Lehrer z.T. eine „Schutz- oder Verteidigungsfunktion“ für die Schüler mit Autismus. Desweiteren bestehen in einigen Fällen Zweifel an der Diagnose Autismus. Verhaltensprobleme werden in diesen Fällen als Erziehungsproblem umgedeutet. Die Beschulung der Schüler mit Autismus wird in einigen Fällen als Belastung für das Kollegium gesehen.

Tab. 95: Code „Kollegium und Schulleitung“- Beispiele aus den Interviews

Code „Kollegium und Schulleitung“- Beispiele aus den Interviews
„Also, was sich so im Alltag ergibt, aber das ist eigentlich auch eine Charakteristik unserer Schule, dass wir ziemlich viel Kontakt untereinander halten und ziemlich viel miteinander reden.“ (Lehrer 17; 17:20; 0:10:21.72; 0:00:20.77; Schule für Körperbehinderte; 10. Klasse)
„Und unser Schulleiter engagiert sich auch zu dem Thema und versucht hier Leute ranzuholen, die Fortbildungen zu dem Thema machen können.“ (Lehrer 17; 17:48; 0:31:43.90; 0:00:17.28; Schule für Körperbehinderte; 10. Klasse)
„Also das war-, teilweise hat es niemanden interessiert und dann aber auch so, so hat man da keine große Unterstützung bekommen.“ (Lehrer 5; 5:67; 462:462; Grundschule; 4. Klasse)
„Also ich habe das so empfunden, dass das schon sehr <u>schwierig ist</u> , also jetzt <u>in unserem Kollegium</u> , also ich fand, für mich war das schon irgendwie auch schwer, weil ich habe ihn da, glaub ich auch oft dann in Schutz genommen“ (Lehrer 5; 5:90; 400:400; Grundschule; 4. Klasse)

6.3.3 Ergebnisse der offenen Fragen der „Fragebögen für Kinder und Jugendliche mit Autismus und hoher Begabung“

In folgenden Tabellen werden die offenen Fragen der „Fragebögen für Kinder und Jugendliche mit Autismus und hoher Begabung“ für Kinder/ Jugendliche (FKA-HB), Eltern (FEKA-HB) und Lehrer (FLeKA-HB) dargestellt. Die Auswertung der Fragebögen erfolgte, wie in Abschnitt 5.5.2.2 in Auswertungsschritt 7 beschrieben, mit Hilfe der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) und unter konzeptioneller Einordnung in die in Abschnitt 1.8.1.1 vorgestellten Schulstrukturebenen. In Tabelle 96 werden die in den Fragebögen der Schüler, Eltern und Lehrer qualitativ-schriftlich angegebenen Ressourcen (Schüler-Item 7; Eltern-Item 18; Lehrer-Item 20), Probleme/Risikofaktoren (Schüler-Item 8; Eltern-Items 16, 17; Lehrer-Items 18,19) und die von Eltern und Lehrern benannten Nachteilsausgleiche (Eltern-Item 15, Lehrer-Item 17) dargestellt.

Tab. 96: Auswertung der offenen Fragen der „Fragebögen für Kinder und Jugendliche mit Autismus und hoher Begabung“ nach Ressourcen, Risikofaktoren und Nachteilsausgleichen

	Schüler	Eltern	Lehrer
Ressourcen (Schüler-Item 7; Eltern-Item 18; Lehrer-Item 20)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kontakte zu Mitschülern ▪ Ruheräume ▪ Informatik, Geographie, Mathe, Erdkunde, Geschichte ▪ kein Bullying (mehr) 	Schulebene <ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulbegleitung (und deren Akzeptanz in der Schule) ▪ Aufklärungen des Kollegiums (durch Sonderpädagogen, Therapeuten) ▪ Rückzugsmöglichkeiten ▪ Kooperation der Lehrer untereinander ▪ AG-Angebote ▪ kleine Klassen und kleine Schule ▪ Schulwechsel/ Umschulung in Spezialklasse Unterrichtsebene <ul style="list-style-type: none"> ▪ Differenzierung ▪ Individualisierung ▪ interessenorientierte Aufgaben ▪ klare Strukturen, Routinen und Rituale ▪ leistungsangemessene Anforderungen ▪ angemessene Nachteilsausgleiche Klassenebene <ul style="list-style-type: none"> ▪ Verständnis der Klasse für Schüler ▪ Aufklärung der Mitschüler ▪ Buddy/ Mentor Lehrerebene <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aufklärung und Weiterbildung der unterrichtenden Lehrer ▪ verständnisvolle, offene Lehrer externe Ebene <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kooperation der Lehrer mit Fachberatern Autismus ▪ Kooperation der Lehrer mit Therapeuten Elternebene <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kooperation mit Lehrern (u.a. über Pendelheft) ▪ sofortige Reaktion/ Rückmeldung bei Problemen 	Schulebene <ul style="list-style-type: none"> ▪ Weiterbildung der Kollegen zu Autismus ▪ Schulbegleitung ▪ engagierte Kollegen ▪ kleines Kollegium ▪ Kooperation unter Kollegen ▪ konstantes Lehrpersonal Unterrichtsebene <ul style="list-style-type: none"> ▪ differenzierter Unterricht ▪ Einzelarbeit ▪ Hausaufgabenheft Klassenebene <ul style="list-style-type: none"> ▪ lange gemeinsame Beschulung ▪ von Klasse akzeptiert ▪ kleine Klasse Schülerebene <ul style="list-style-type: none"> ▪ hohe Motivation bei Interesse ▪ gute Fachleistungen externe Ebene <ul style="list-style-type: none"> ▪ autismspezifische Beratung durch Fachberater Autismus ▪ Information der Eltern der Mitschüler ▪ Kooperation und Beratung mit externen Experten Elternebene <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kooperation mit Eltern (u.a. über Pendelheft)
Probleme /Risiko-faktoren (Schüler-Item 8; Eltern-Items 16, 17; Lehrer-Items 18,19)	Schulebene <ul style="list-style-type: none"> ▪ Veränderungen im Ablauf ▪ Probleme in Pausen ▪ keine Hilfe durch Lehrer bei Bullying ▪ Unterrichtsausfall ▪ zu große Klassen ▪ verunreinigte Toiletten ▪ kein Rückzugsort Unterrichtsebene <ul style="list-style-type: none"> ▪ Zeitdruck bei Klausuren Klassenebene <ul style="list-style-type: none"> ▪ Unverständnis der Mitschüler ▪ Außenseiter ▪ Probleme mit Mitschülern ▪ Ärgern/ Bullying ▪ oppositionelle Mitschüler Schülerebene <ul style="list-style-type: none"> ▪ schlechte Handschrift ▪ Stressgefühl ▪ Verunsicherung bei unbekannten Personen Lehrerebene <ul style="list-style-type: none"> ▪ Unverständnis bei Lehrern 	Schulsystemebene <ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulwechsel problematisch (fehlendes Transitionsmanagement) Schulebene <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pausen und unstrukturierte Zeiten ▪ unbeaufsichtigte Zeiten ▪ Lehrerwechsel ▪ Raumwechsel ▪ Akzeptanz der Schulbegleitung in Schule ▪ außerunterrichtliche Aktivitäten, Ausschluss von Ausflügen Unterrichtsebene <ul style="list-style-type: none"> ▪ Unterforderung ▪ keine Nachteilsausgleiche ▪ keine individuelle Förderung ▪ Partner- und Gruppenarbeiten ▪ wenig/ keine Begabtenförderung ▪ Sport (insbes. Mannschaftssport) ▪ Freiarbeit Klassenebene <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bullying ▪ Unruhe, Lautstärke, Enge ▪ kleiner Raum ▪ zu große Klassen ▪ Sonderstatus 	Schulebene <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pausen und außerunterrichtliche Aktivitäten/ Ausflüge Unterrichtsebene <ul style="list-style-type: none"> ▪ Partner-, Gruppenarbeit ▪ benötigt individuelle Aufforderungen ▪ personale und soziale Unterrichtsthemen Klassenebene <ul style="list-style-type: none"> ▪ soziale Ausgrenzung ▪ Bullying ▪ Probleme im Kontakt und im Umgang mit Mitschülern ▪ keine oder geringe soziale Integration in Klasse, wenig Kontakt, Außenseiter ▪ „freiwillige Isolation“ Schülerebene <ul style="list-style-type: none"> ▪ verbale und körperliche Aggressionen ▪ Wutausbrüche ▪ geringe Frustrationstoleranz ▪ Verweigerung ▪ „Arroganz“ gegenüber Mitschülern ▪ Probleme in der Arbeitsorganisation und Zeiteinteilung ▪ Aufsätze/ Interpretationen bei sozialen Themen ▪ Hausaufgaben

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Außenseiter <p>Schülerebene</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aggressionen des Schülers ▪ Verweigerung ▪ fehlendes Gefühl für sozial angemessenes Verhalten ▪ Arbeitsorganisation des Schülers ▪ sensorische Probleme (v.a. Lautstärke, Unruhe) ▪ Perfektionismus ▪ Probleme bei Aufsätzen ▪ Handschrift, Ab- und Mitschriften ▪ schnelle Ermüdung ▪ Missverstehen von Aufgabenstellungen <p>Lehrerebene</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Unverständnis der Lehrer ▪ wenig Akzeptanz der Besonderheiten durch Lehrer ▪ mangelnde Akzeptanz/ Negieren der Autismusdiagnose durch Lehrer ▪ mangelnde Weiterbildung der Lehrer ▪ Ablehnung von autismspezifischer Beratung ▪ Ablehnung von Nachteilsausgleichen ▪ Verhalten des Schülers wird von Lehrern als vorsätzlich wahrgenommen <p>externe Ebene</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ wenig Verständnis/ Beschwerden von Eltern der Mitschüler <p>Elternebene</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ wenig Kooperation zwischen Lehrern und Eltern ▪ Probleme, eine angemessene Schule zu finden ▪ problematische Kooperation mit Schule/ Lehrern 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ sensorische Probleme (insbes. Lautstärke) ▪ altmodische Kleidung ▪ Unpünktlichkeit ▪ Ab- und Mitschriften ▪ tagesformabhängige Leistungen ▪ wenig Motivation bei interessenfremden Aufgaben <p>externe Ebene</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ wenig Verständnis/ Beschwerden von Eltern der Mitschüler <p>Elternebene</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Probleme in der Zusammenarbeit mit dem Elternhaus ▪ Eltern fokussieren zu stark auf Hochbegabung
Nachteilsausgleiche (NTA) (Eltern-Item 15 Lehrer-Item 17)	<i>nicht abgefragt</i>	<p>unterrichtsorientierte NTA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ andere Lineaturen ▪ Tafelabschrift durch Schulbegleiter ▪ keine Gruppen- oder Partnerarbeit ▪ Sportbefreiung/ alternative Sportaufgaben <p>prüfungs-/ bewertungsorientierte NTA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ andere Benotung ▪ Aussetzen der Kopfnoten ▪ Zeitzugaben ▪ Extraraum ▪ Zulassen anderer Lösungswege ▪ Reduktion der Aufgabenquantität ▪ Aufgaben einzeln vorgeben ▪ Gruppenprüfung durch Einzelprüfung ersetzen 	<p>schulalltagsorientierte NTA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Auszeiten/ Pausen ▪ alternative Pausenregelungen ▪ verkürzter/ reduzierter Unterricht <p>unterrichtsorientierte NTA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Wiederholen von Aufgabenstellungen ▪ PC-Nutzung ▪ Sportbefreiung/ individuelle Sportübungen ▪ Hausaufgabentoleranz <p>prüfungs-/ bewertungsorientierte NTA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Extraraum ▪ Zeitzugabe ▪ Aussetzen der Ordnungsnote ▪ Alternativaufgaben ▪ Notenaussetzung ▪ PC-Nutzung ▪ mündliche und schriftliche Aufgaben tauschen ▪ Reduktion der Aufgabenquantität ▪ Pausen ▪ größere Exaktheitstoleranz

In Tabelle 97 werden die qualitativ-schriftlichen Schüler- und Elternantworten der offenen Fragen der „Fragebögen für Kinder und Jugendliche mit Autismus und hoher Begabung“ (FKA-HB und

FEKA-HB) zu „Vorstellungen von optimaler Schulsituation“ (Schüler-Item 9.; Eltern-Item 19) und „Gründe für Bullying“ (Schüler-Item 4.a; Eltern-Item 6.a) dargestellt.

Tab. 97: Auswertung der offenen Fragen der „Fragebögen für Kinder und Jugendliche mit Autismus und hoher Begabung“ für Kinder/ Jugendliche (FKA-HB), Eltern (FEKA-HB); „Vorstellungen von optimaler Schulsituation“ und „Gründe für Bullying“

	Schüler	Eltern
Vorstellungen von optimaler Schulsituation (Schüler-Item 9.; Eltern-Item 19)	Schulebene <ul style="list-style-type: none"> ▪ weniger „Nebenprogramm“ ▪ weniger Unterrichtsausfall ▪ Auszeiten gewähren ▪ mehr Platz ▪ kleine Klassen ▪ Pausenaufsicht, die Bullying verhindert Unterrichtsebene <ul style="list-style-type: none"> ▪ klare, geplante Abläufe ▪ ruhig und spannend Lehrerebene <ul style="list-style-type: none"> ▪ Verständnis der Lehrer und Schüler für Besonderheiten ▪ geschulte Lehrer 	Schulebene <ul style="list-style-type: none"> ▪ Schulbegleitung ▪ Pausenstrukturen vorgeben ▪ Pausenregelungen/Ruhepausen ▪ Aufklärung/Weiterbildung über Autismus ▪ Rückzugsmöglichkeiten ▪ strukturierter Tag Unterrichtsebene <ul style="list-style-type: none"> ▪ wenig Gruppenarbeit/ angeleitete Gruppenarbeit ▪ klare Abläufe und Strukturen ▪ differenzierter Unterricht ▪ Disziplin- und Leistungsorientierung ▪ Interessenorientierung ▪ keine Unterforderung ▪ klare, transparente Regeln, ▪ individuelle Förderung von Schwächen und Stärken (ASS und HB) ▪ Maßnahmen der Begabtenförderung Klassenebene <ul style="list-style-type: none"> ▪ kleine, ruhige Klasse Lehrerebene <ul style="list-style-type: none"> ▪ geschulte, verständnisvolle Lehrer externe Ebene/ Elternebene <ul style="list-style-type: none"> ▪ kooperative Zusammenarbeit Eltern- Lehrer ▪ Beratung durch externe Experten/ Autismus-Fachberater
Gründe für Bullying (Schüler-Item 4.a; Eltern-Item 6.a)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Außenseiter ▪ „Anderssein“ ▪ sozial ungeschickt („provokierende Hilflosigkeit“ <i>Formulierung aus Fragebogen</i>) ▪ wegen Verhalten und Auftreten ▪ leicht provozierbar ▪ körperlich zu klein 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ anderes Verhalten, andere Kleidung, andere Interessen ▪ als Opfer geeignet: leicht provozierbar, schnell zum „Ausrasten“ zu bringen ▪ Sonderstellung ▪ Außenseiter/ Einzelgänger ▪ seltsamer Gang, Grimassieren, komische Bewegungen, motorische Stereotypen ▪ soziale Verständnisprobleme ▪ nervt Mitschüler mit Spezialthemen

In Tabelle 98 werden die qualitativ-schriftlichen Lehrerantworten der offenen Fragen der „Fragebögen für Lehrer von Kindern und Jugendlichen mit Autismus und hoher Begabung“ (FLeKA-HB) zu „akademischen Stärken“ des Schülers (Lehrer-Item 22) und „Hilfen und Strategien im Unterricht“ (Lehrer-Item 21) zusammengefasst.

Tab. 98: Auswertung der offenen Fragen der „Fragebögen für Kinder und Jugendliche mit Autismus und hoher Begabung“ Lehrerversion (FLeKA-HB); „akademische Stärken des Schülers“; „Hilfen und Strategien im Unterricht“

akademische Stärken des Schülers (Lehrer-Item 22)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ umfangreiches Allgemeinwissen ▪ gutes Können und Faktenwissen (insbes. in Spezialgebiet) ▪ schnelle Auffassungsgabe ▪ guter sprachlicher Ausdruck ▪ starke Motivation in Interessengebiet ▪ gute Konzentrationsfähigkeit ▪ gutes analytisches Denken ▪ eigene Lösungswege
---	--

Hilfen und Strategien im Unterricht (Lehrer-Item 21)	Didaktik und Methodik <ul style="list-style-type: none"> ▪ klar strukturierter Unterricht ▪ tägliche Routinen ▪ Visualisierungen der Unterrichtsabläufe/ TEACCH ▪ farbliche Markierungen an Arbeitsmaterial ▪ Interessenorientierung ▪ nicht Drängen, kein Druck aufbauen ▪ feste Reihenfolge beim Aufrufen festlegen (Schülerketten) ▪ vorherige Ankündigung des Aufrufens ▪ individuelles Nachfragen, Verständniskontrolle ▪ Einzelsprache ▪ eindeutige Lehrersprache: klare, eindeutige (Ziel-)Formulierungen, konkrete Aufforderungen ▪ individuelle Motivationsstrategien Arbeitsorganisation <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hausaufgabentafel, Hausaufgabenheft ▪ Kontrolle der Hausaufgabeneinschrift ▪ Ersatz-Arbeitsmaterial ▪ ablenkungsarmer Sitzplatz ▪ konkrete, kurze Hinweise und Erklärungen Verhalten <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vorankündigung der geplanten Abläufe ▪ Vorankündigung von Veränderungen ▪ klare und konsequente Regeln und Anweisungen ▪ klare Grenzsetzung ▪ Beobachten von körperlichen Warnsignalen und folgende Intervention ▪ Umlenken bei sich ankündigendem Problemverhalten ▪ Pausen-, Ruhe- und Auszeitregelungen ▪ Nachbesprechen von Problemen ▪ Erarbeitung von Strategien der Frustrationsbewältigung, ▪ ruhige, konsequente Art ▪ Anwendung eines Token-Plans
--	---

In Tabelle 99 werden die qualitativ-schriftlichen Elternantworten der offenen Fragen der „Fragebögen für Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Autismus und hoher Begabung“ (FEKA-HB) zu „schulbiographisch wirksamen Aspekten“ (Eltern-Item 21) dargestellt.

Tab. 99: Auswertung der offenen Fragen der „Fragebögen für Kinder und Jugendliche mit Autismus und hoher Begabung“ Elternversion (FEKA-HB); „schulbiographisch wirksame Aspekte“

schulbiographisch wirksame Aspekte (Eltern-Item 21)	positiv wirksam <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autismus-Diagnose ▪ Installation einer Schulbegleitung ▪ Überspringen einer Klassenstufe ▪ Gewährung von Nachteilsausgleichen ▪ Aufklärung der Mitschüler und Lehrer ▪ Schulwechsel ▪ Umschulung in Spezialklasse ▪ kleine Klasse ▪ Schulform und inhaltliche Ausrichtung der aktuell besuchten Schule negativ wirksam <ul style="list-style-type: none"> ▪ Verhaltensprobleme ▪ Probleme durch dyssynchrone Leistungen (intellektuelle Leistungen vs. soziale Kompetenz und Verhalten)
---	---

Die dargestellten Ergebnisse der offenen Fragen der „Fragebögen für Kinder und Jugendliche mit Autismus und hoher Begabung“ für Kinder/ Jugendliche (FKA-HB), Eltern (FEKA-HB) und Lehrer (FLeKA-HB) werden, wie in Abschnitt 5.5.2.2 beschrieben, in Auswertungsschritt 8 zur Entwicklung einer Matrix von Ressourcen und Risikofaktoren weiterbearbeitet.

6.3.4 Extraktion und Modellierung von Ressourcen und Risikofaktoren aus qualitativen Daten

Zur Extraktion von Ressourcen und Risikofaktoren im schulischen Kontext (Auswertungsschritt 6; Abschnitt 5.5.2.2) wurden die gruppenspezifischen Codesysteme nochmals reorganisiert. Dazu wurden die Subcodes, auf Grundlage der in Auswertungsschritt 5 erfolgten Bestimmung der Valenzrichtung (Kennzeichnung in Tabellen 52, 53 und 54; S. 233 ff), den Meta-Codes „Ressourcen“ und „Risikofaktoren“ zugeordnet und die Codesysteme wurden nochmals reduziert und revidiert. In einem ersten Schritt wurden die Codes nach Probandengruppen und thematischen Überschneidungen geordnet. Tabelle 100 stellt das Ergebnis dieser Reorganisation dar.

Tab. 100: Gruppenspezifische Meta-Codes Ressourcen und Risikofaktoren

	Ressourcen (den schulischen Entwicklungsprozess eher unterstützende Potentiale)	Probleme/ Risikofaktoren (problemgenerierende, den schulischen Entwicklungsprozess eher behindernde Faktoren)
alle Gruppen	<ul style="list-style-type: none"> - gute fachliche Leistungsbereiche des Schülers - gute Leistungen/ Wissen in Interessengebiet - schnelle Auffassungsgabe - gute einzelheitliche Merkfähigkeit - Differenzierung, Individualisierung und Förderung - Nachteilsausgleiche - Schulbegleitung - Aufklärung/ Psychoedukation zu Autismus (<i>Lehrer, Kollegium, Mitschüler, Eltern der Mitschüler</i>) - Methoden und Strukturen der Begabtenförderung - Beachtung spezifischer Methoden der Unterrichtsgestaltung (<i>Strukturierung, Visualisierung, Vorhersehbarkeit, Ritualisierung, klare Regeln und Anweisungen</i>) - gute soziale Beziehungen und lange, konstante Beziehung zu Mitschülern - pos. Haltung/ Engagement des Lehrer - Strategien gegen Bullying 	<ul style="list-style-type: none"> - schlechte fachliche Leistungsbereiche des Schülers - Verhaltensprobleme - autismusspezifische Verhaltensweisen und Wahrnehmungsdispositionen - Bullying - sensorische Probleme - Probleme in Pausen und bei außerunterrichtliche Aktivitäten - Unterforderung - Arbeitsverhalten, Motivation, Mitarbeit, Konzentration - Probleme mit Handschrift, Ab- und Mitschriften - Probleme mit Veränderungen - komplexe Sozialformen im Unterricht - wenig / problematische soziale Beziehungen - wenig Begabtenförderung - ablehnende Haltung/ wenig Engagement des Lehrer
Eltern- und Lehrer	<ul style="list-style-type: none"> - autismusspezifische Weiterbildung der Lehrer/ Kollegen - spezifische Beratungsmöglichkeiten der Lehrer/ Kollegen - Information zu Autismus durch Eltern - partnerschaftliche Kooperation/ Informationsfluss (Eltern - Lehrer; Lehrer - Lehrer) - Nutzen von schulsysteminternen und -externen Unterstützungssystemen 	<ul style="list-style-type: none"> - Probleme mit Eltern der Mitschüler - Negieren/Zweifel an der Diagnose Autismus oder Begabungsdiagnose - problematische Kooperation/ Informationsfluss - wenig/ keine autismusspezifische Weiterbildung - wenig Kooperation/ Informationsfluss (Eltern-Lehrer, Lehrer-Lehrer) - wenig/ keine autismusspezifische Beratung
Schüler	<ul style="list-style-type: none"> - Hilfen durch Mitschüler/ Mentor 	
Eltern	<ul style="list-style-type: none"> - Nutzen von Möglichkeiten der Selbsthilfe - Diagnosestellung 	<ul style="list-style-type: none"> - Probleme mit Ämtern - späte Diagnose Autismus - für Kind „kämpfen müssen“
Lehrer	<ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung im Kollegium und durch Schulleitung - Prävention und Umgang mit Verhaltensproblemen 	<ul style="list-style-type: none"> - wenig Unterstützung im Kollegium

Die von den in die Auswertung einbezogenen 25 Studierenden genannten förderlichen Ressourcen und die problematischen, hinderlichen Risikofaktoren werden in folgender Tabelle (Tab. 101) wiedergegeben (vgl. Auswertungsschritt 7, Abschnitt 5.5.2.2).

Tab. 101: Studenteneinschätzung von Ressourcen und Risikofaktoren

	Ressourcen (den schulischen Entwicklungsprozess eher unterstützende Potentiale)	Risikofaktoren/ Probleme (problemgenerierende, den schulischen Entwicklungsprozess eher behindernde Faktoren)
Lehrersicht	- Schulbegleitung	- Verhaltensprobleme, Wutanfälle - Bullying - sensorische Probleme (v.a. Lautstärke)
Elternsicht	- Engagement der Lehrer - Akzeptanz der Lehrer - Diagnose Autismus als Wendepunkt und Gewissheit - Schulbegleitung - Einbeziehung externer Experten	- Bullying - wenig Kooperation mit Lehrern - wenig Verständnis der Lehrer - keine autismusspezifische Weiterbildung der Lehrer - späte Autismus-Diagnose
Schülersicht	- Psychoedukation/ Aufklärung über Autismus - vorhandene Freundschaften	- Bullying - fehlende Aufklärung des Umfelds - sensorische Probleme (v.a. Lautstärke)

Im Auswertungsschritt 8 (vgl. Abschnitt 5.5.2.2) wurden die entstandenen ressourcen- und risikofaktorenbezogenen Codes aus den Leitfadeninterviews und den offenen Fragen der Fragebögen zur Entwicklung einer Matrix von Ressourcen und Risikofaktoren weiterbearbeitet. Auf Grundlage der theoretischen Matrix der Interaktion von Moderatorenvariablen des in Abschnitt 4.1 vorgestellten „Integrativ-theoretischen Modells schulischer Entwicklung“ (IMSE) wurden die ressourcen- und risikofaktorenbezogenen Codes aus den Codesystemen (Tabellen 52, 53 und 54 und die Zusammenfassungen aus Tabelle 100 und Tabelle 101) in eine Matrix eingefügt und nach den in Abschnitt 1.8.1.1 vorgestellten Schulstrukturebenen geordnet (Tab. 7 und Abb. 4). Dabei wurde die Zuweisung zu Probandengruppen aufgelöst, um übergreifenden Aspekten Rechnung zu tragen. Zudem wurden die in Abschnitt 6.3.3 präsentierten qualitativen Ergebnisse der offenen Fragen aus den „Fragebögen für Kinder und Jugendliche mit Autismus und hoher Begabung“ eingearbeitet (in der Tabelle kursiv, wenn sie ohne Entsprechung in den Codesystemen nur aus den Fragebögen stammen). Tabelle 102 gibt die so entstandene Matrix wieder.

Tab. 102: Matrix modellorientierter Ressourcen und Risikofaktoren aus qualitativen Daten (*kursiv*= nur aus offenen Fragen der Fragebögen)

		Ressourcen (den schulischen Entwicklungsprozess eher unterstützende Potentiale)	Risikofaktoren (problemgenerierende, den schulischen Entwicklungsprozess eher behindernde Faktoren)
Moderatoren - variablen	Persönlichkeits- merkmale und Entwicklungs- voraussetzungen	Individualebene - gute fachliche Leistungsbereiche des Schülers - umfangreiches (Allgemein-)Wissen (insbes. in Interessengebiet) - schnelle Auffassungsgabe - gute Merkfähigkeit - hohe Motivation bei Interesse/ in Interessengebiet - <i>guter sprachlicher Ausdruck</i> - <i>gute Konzentrationsfähigkeit</i>	Individualebene - schlechte fachliche Leistungsbereiche des Schülers - internalisierende und externalisierende Verhaltensprobleme/ Aggressionen - autismusspezifische Wahrnehmungsdispositionen und Verhaltensweisen (sozial-kommunikative Probleme und Rigidität) - sensorische Probleme schulische Handlungsebenen - Probleme bei Arbeitsverhalten, Arbeitsorganisation, Motivation, Mitarbeit und Konzentration - Probleme mit Handschrift, Ab- und Mitschriften - Verhaltensprobleme in sozial komplexeren außer- und innerunterrichtlichen Situationen
	Umwelt- merkmale und (schulische) Sozialisations- bedingungen	Schulsystemebene - Vorhandensein und Nutzen von schulsysteminternen autismusspezifischen Unterstützungssystemen Schulebene - Aufklärung/ Psychoedukation Autismus (Lehrer, Kollegium, Mitschüler, Eltern der Mitschüler) - autismusspezifische Weiterbildung des Kollegiums - (zeitweise) Schulbegleitung - Nutzen von Strukturen der Begabtenförderung - Unterstützung der unterrichtenden Lehrer im Kollegium und durch Schulleitung - Kooperation der unterrichtenden Lehrer - Strategien gegen Bullying - schulalltagsbezogene Nachteilsausgleiche - Schulwechsel - konstantes Lehrpersonal - <i>kleine Schule/ Kollegium</i> Unterrichtsebene - Differenzierung, Individualisierung und individuelle Förderung - Beachtung spezifischer Methoden der Unterrichtsgestaltung - Gewährung angemessener Nachteilsausgleiche - Anwendung von Methoden der Begabtenförderung Klassenebene - gute soziale Beziehungen/ Freundschaften - lange, konstante Beziehung zu Mitschülern - Aufklärung/ Verständnis der Mitschüler - Hilfen durch Mitschüler/ Mentor - geringe Klassenstärke Lehrerebene - positive Haltung und Verständnis der Lehrer - Engagement der Lehrer	Schulsystemebene - keine oder nicht bekannte schulsysteminternen autismusspezifischen Unterstützungssysteme - <i>fehlendes Transitionsmanagement</i> Schulebene - wenig/ keine autismusspezifische Weiterbildung des Kollegiums - Probleme und wenig Akzeptanz der Schulbegleitung - häufiger Lehrerwechsel - wenig Unterstützung der unterrichtenden Lehrer im Kollegium Unterrichtsebene - wenig Angebote der Begabtenförderung - unterfordernde Unterrichtsangebote - wenig Differenzierung, Individualisierung und Förderung - keine angemessenen Nachteilsausgleiche - komplexe Sozialformen im Unterricht und eher offene Unterrichtsmethoden Klassenebene - Bullying - Probleme in sozialen Beziehungen und bei sozialer Integration/ wenig Kontakt - schülerstarke, unruhige Klasse Lehrerebene - ablehnende Haltung/ wenig Verständnis der Lehrer - wenig Engagement der Lehrer - Negieren/ Zweifel an der Diagnose Autismus oder Begabungsdiagnose - wenig/ keine autismusspezifische Beratung der unterrichtenden Lehrer - fehlende autismusspezifische Weiterbildung der unterrichtenden Lehrer externe Ebene/ Elternebene - problematische Kooperation/ wenig Informationsfluss (Eltern- Lehrer) - wenig Verständnis/ Beschwerden von Eltern der Mitschüler - Probleme mit Ämtern - für Kind „kämpfen müssen“ - späte Autismus-Diagnose

		<ul style="list-style-type: none"> - Prävention und Umgang mit Verhaltensproblemen - autismusspezifische Weiterbildung der unterrichtenden Lehrer - spezifische Beratung der unterrichtenden Lehrer 	
		externe Ebene/ Elternebene <ul style="list-style-type: none"> - Kooperation der Lehrer mit Eltern und mit externen Experten - (zeitnaher) Informationsfluss - Nutzen schulsystemexterner Unterstützungssysteme durch Lehrer und Eltern - Information zu Autismus durch Eltern - Nutzen von Möglichkeiten der Selbsthilfe durch Eltern - Diagnosestellung Autismus 	

Wie in Abschnitt 5.5.2.2 beschrieben, wurde in Auswertungsschritt 9 eine qualitative Ergebnisvalidierung der entstandenen Matrix modellorientierter Ressourcen und Risikofaktoren aus qualitativen Daten (Tab. 102 oben) angestrebt. Dazu wurden eine interne und zwei externe qualitative Validierungen vorgenommen. Deren Ergebnisse wurden in einem zirkulären Prozess direkt in die qualitative Ergebnismatrix (Tab. 102; S. 290f) intergiert (vgl. Abschnitt 5.5.2.2). Die Ergebnisse der qualitativen Ergebnismatrix konnten durch die qualitative Ergebnisvalidierung weitgehend bestätigt werden. Bei Unsicherheiten wurde ein diskursiver Konsens gesucht. Einige Aspekte der qualitativen Ergebnismatrix wurden in ihrer Formulierung revidiert. Als übergreifende kritische Rückmeldung zur qualitativen Ergebnismatrix soll der zusammenfassende Kommentar einer Frau mit Autismus-Spektrum-Störung wiedergegeben werden: „Grundsätzlich ist alles richtig in der Tabelle, aber es ist mir einfach zu an der Oberfläche und Autismus geht tiefer, viel tiefer. Wenn ich die Tabelle lese, dann denke ich, dass NTs dann denken: Toll, damit muss es ja funktionieren. Aber das glaube ich nicht und das wird es ja nicht. Es wird an vielen Faktoren scheitern, aber in erster Linie daran, dass die NTs keine wirkliche Vorstellung davon haben, was es bedeutet, eine reine Wahrnehmung zu haben. Wo sollen Sie diese auch herhaben, sie sind ja NTs.“ (Vero, 2011, S. 1; NT= neurotypisch; Menschen ohne neurologische Auffälligkeiten i.S. ASS; vgl. Carstensen, 2009)

6.4 Trianguläre Zusammenfassung und Modellierung qualitativer und quantitativer Ergebnisse

Für die trianguläre Zusammenfassung und Modellierung qualitativer und quantitativer Ergebnisse wird von den qualitativen Ergebnisdaten, die in der Matrix modellorientierter Ressourcen und

Risikofaktoren aus qualitativen Daten (Tab. 102; aus Auswertungsschritt 8.) vorgestellt und in Auswertungsschritt 9. qualitativ validiert wurden, ausgegangen.

In die Matrix qualitativer Ergebnisdaten (Tab. 102) werden quantitative Ergebnisdaten integriert und in Tabelle 103 synthetisiert (Auswertungsschritt 10.) dargestellt. Herangezogen werden dazu signifikante quantitative Ergebnisdaten aus den Abschnitten 6.1 und 6.2, die zu einer Matrixerweiterung und erweiterter Modellentwicklung verwendet werden. Gekennzeichnet wird, ob die Ergebnisse aus Leitfadeninterviews nur aus offenen Fragen der Fragebögen, nur aus quantitativen Daten, aus quantitativen Erhebungsverfahren oder aus qualitativen und quantitativen Daten generiert wurden (siehe Legende der Tab. 103).

Auf persönlichkeitsbezogener Ressourcenebene lassen sich gute fachliche Leistungsbereiche des Schülers sowohl in Zeugnisnoten als auch in Interviews finden. In mehreren quantitativen Ergebnisdimensionen wurden eine hohe allgemeine Intelligenz und gute Fertigkeiten in der individuellen Freizeitgestaltung berichtet. Auf umweltbezogener Ressourcenebene wurden u.a. von (zeitweiser) Schulbegleitung, guten sozialen Beziehungen, autismspezifischer Weiterbildung der unterrichtenden Lehrer und von Kooperation der Lehrer mit Eltern berichtet.

Auf persönlichkeitsbezogener Risikofaktorebene werden u.a. schlechte fachliche Leistungsbereiche des Schülers, internalisierende und externalisierende Verhaltensprobleme/ Aggressionen, autismspezifische Verhaltensweisen und Wahrnehmungsdispositionen und sensorische Probleme gefunden. Als persönlichkeitsbezogene Risikofaktoren werden zudem schulische Handlungsebenen wie Probleme beim Arbeitsverhalten, Arbeitsorganisation, Motivation, Mitarbeit und Konzentration, Probleme mit Handschrift, Ab- und Mitschriften und Verhaltensprobleme in sozial komplexeren außer- und innerunterrichtlichen Situationen benannt. Auf umweltbezogener Risikofaktorebene werden Aspekte auf mehreren Schulstrukturebenen thematisiert (u.a. wenig Angebote der Begabtenförderung, eher offene Unterrichtsmethoden, Bullying, Probleme in sozialen Beziehungen und bei sozialer Integration, fehlende autismspezifische Weiterbildung der unterrichtenden Lehrer, problematische Kooperation/ wenig Informationsfluss und unterschiedliche Problemeinschätzung/ Meinungsverschiedenheiten zwischen Eltern und Lehrern).

Tabelle 103 zeigt die Trianguläre Ergebnismatrix von Ressourcen und Risikofaktoren aus qualitativen und quantitativen Daten.

Tab. 103: Trianguläre Ergebnismatrix von Ressourcen und Risikofaktoren aus qualitativen und quantitativen Daten (*kursiv*=nur aus offenen Fragen der Fragebögen; **fett**=nur aus quantitativen Daten; (in Klammern)=aus quantitativen Erhebungsverfahren; unterstrichen=aus qualitativen und quantitativen Daten; [...] =nicht direkt schulbezogener Befund)

		Ressourcen (den schulischen Entwicklungsprozess eher unterstützende Potentiale)	Risikofaktoren (problemgenerierende, den schulischen Entwicklungsprozess eher behindernde Faktoren)
Moderatoren - variablen	Persönlichkeits- merkmale und Entwicklungs- voraussetzungen	Individualebene - hohe allgemeine Intelligenz (Vorbefunde, CFT-20R) - geringe leistungsbezogene Ängste (AV-S) - [Freizeitgestaltung allein (YSR, CBCL)] - <u>gute fachliche Leistungsbereiche des Schülers (Zeugnisse)</u> - umfangreiches Wissen, insbes. in Interessengebiet - schnelle Auffassungsgabe - gute Merkfähigkeit - hohe Motivation bei Interesse/ in Interessengebiet - <i>guter sprachlicher Ausdruck</i> - <i>Konzentrationsfähigkeit</i>	Individualebene - <u>schlechte fachliche Leistungsbereiche des Schülers (Zeugnisse)</u> - <u>internalisierende und externalisierende Verhaltensprobleme/ Aggressionen (CBCL, TRF)</u> - <u>autismusspezifische Wahrnehmungsdispositionen und Verhaltensweisen: sozial-kommunikative Probleme und Rigidität, MBAS; sozialer Rückzug, Sozialkontakt, Empathiedefizit und soziale Probleme (LSL, YSR, CBCL, TRF)</u> - sensorische Probleme schulische Handlungsebenen - Probleme bei Arbeitsverhalten, Arbeitsorganisation, Motivation, Mitarbeit und <u>Konzentration (CBCL)</u> - Probleme mit Handschrift, Ab- und Mitschriften - <u>Verhaltensprobleme insbes. in sozial komplexeren außer- und innerunterrichtlichen Situationen (SSQ-H)</u>
	Umwelt- merkmale und (schulische) Sozialisations- bedingungen	Schulsystemebene - Vorhandensein und Nutzen von schulsysteminternen autismusspezifischen Unterstützungssystemen Schulebene - Aufklärung/ Psychoedukation Autismus der Lehrer, des Kollegiums, der Mitschüler und der Eltern der Mitschüler - autismusspezifische Weiterbildung des Kollegiums - <u>(zeitweise) Schulbegleitung (FEKA-HB, FLeKA-HB)</u> - Nutzen von Strukturen der Begabtenförderung - Unterstützung der unterrichtenden Lehrer im Kollegium und durch Schulleitung - Kooperation der unterrichtenden Lehrer - Strategien gegen Bullying - schulalltagsbezogene Nachteilsausgleiche - Schulwechsel - konstantes Lehrpersonal - <i>kleine Schule/ Kollegium</i> Unterrichtsebene - Differenzierung, Individualisierung und individuelle Förderung - Beachtung spezifischer Methoden der Unterrichtsgestaltung - Gewährung angemessener Nachteilsausgleiche - Anwendung von Methoden der Begabtenförderung Klassenebene - gute soziale Beziehungen/ Freundschaften <u>(FKA-HB, FEKA-HB, FLeKA-HB)</u>	Schulsystemebene - keine oder nicht bekannte schulsysteminternen autismusspezifischen Unterstützungssysteme - <i>fehlendes Transitionsmanagement</i> Schulebene - wenig/ keine autismusspezifische Weiterbildung des Kollegiums - Probleme und wenig Akzeptanz der Schulbegleitung - häufiger Lehrerwechsel - wenig Unterstützung der unterrichtenden Lehrer im Kollegium Unterrichtsebene - <u>wenig Angebote der Begabtenförderung (FEKA-HB)</u> - unterfordernde Unterrichtsangebote - wenig Differenzierung, Individualisierung und Förderung - keine angemessenen Nachteilsausgleiche - <u>komplexe Sozialformen im Unterricht und eher offene Unterrichtsmethoden (SSQ-H)</u> Klassenebene - <u>Bullying (FKA-HB, FEKA-HB, FLeKA-HB)</u> - <u>Probleme in sozialen Beziehungen und bei sozialer Integration/ wenig Kontakt (FKA-HB, FEKA-HB, FLeKA-HB)</u> - schülerstarke, unruhige Klasse Lehrerebene - ablehnende Haltung/ wenig Verständnis der Lehrer - wenig Engagement der Lehrer - Negieren/ Zweifel an der Diagnose Autismus oder Begabungsdiagnose - wenig/ keine autismusspezifische Beratung der unterrichtenden Lehrer

		<ul style="list-style-type: none"> - lange, konstante Beziehung zu Mitschülern - Aufklärung/ Verständnis der Mitschüler - Hilfen durch Mitschüler/ Mentor - geringe Klassenstärke <p>Lehrerebene</p> <ul style="list-style-type: none"> - positive Haltung und Verständnis der Lehrer - Engagement der Lehrer - Prävention und Umgang mit Verhaltensproblemen - spezifische Beratung der unterrichtenden Lehrer/ Kollegen - <u>autismusspezifische Weiterbildung der unterrichtenden Lehrer (FLeKA-HB)</u> <p>externe Ebene/ Elternebene</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Kooperation der Lehrer mit Eltern (FEKA-HB, FLeKA-HB)</u> - (zeitnaher) Informationsfluss - Nutzen schulsystemexterner Unterstützungssysteme durch Lehrer und Eltern - Information zu Autismus durch Eltern - Nutzen von Möglichkeiten der Selbsthilfe durch Eltern - Diagnosestellung Autismus 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>fehlende autismusspezifische Weiterbildung der unterrichtenden Lehrer (FLeKA-HB)</u> <p>externe Ebene/ Elternebene</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>problematische Kooperation/ wenig Informationsfluss (Eltern- Lehrer: FEKA-HB, FLeKA-HB)</u> - <u>unterschiedliche Problemeinschätzung/ Meinungsverschiedenheiten Eltern- Lehrer (CBCL vs. TRF)</u> - wenig Verständnis/ Beschwerden von Eltern der Mitschüler - Probleme mit Ämtern - für Kind „kämpfen müssen“ - späte Autismus-Diagnose
--	--	---	---

7 Diskussion der Ergebnisse

Die vorliegende Studie untersucht die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen und einer hohen allgemein intellektuellen Begabung vor dem Hintergrund aktueller Entwicklungen.

Zum einen trägt die Studie den schulstrukturellen Veränderungen und Entwicklungen sonderpädagogischer Unterstützungsstrukturen Rechnung, die sich aktuell durch die UN-Konvention „Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (insbes. Artikel 24; Vereinte Nationen, 2006; Abschnitt 1.8.1) vollziehen. Zum anderen wird die Studie geleitet von steigenden Prävalenzraten (Abschnitt 1.2) im Bereich der Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) und durch die, in den vergangenen Jahren vermehrt vorliegenden Befunde zu Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) und hoher intellektueller Begabung (Abschnitt 3.2).

Die vorliegende Studie ist die erste dem Autor bekannte Studie, die explizit die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen und einer hohen allgemein intellektuellen Begabung untersucht. Zudem ist sie die erste autismusfokussierte Studie, die auf Grundlage quantitativer Fragebögen und qualitativer Interviewmethodik die drei Akteursgruppen Schüler, Lehrer und Eltern parallel befragt.

Studien zu Autismus-Spektrum-Störungen und hoher allgemein intellektueller Begabung legen nahe, dass autistypische Ressourcen- und Problembereiche, die Schüler mit einer durchschnittlichen intellektuellen Begabung zeigen (vgl. Abschnitte 1.6 und 1.8.3), auch bei Schülern mit einer hohen intellektuellen Begabung auftreten können (vgl. Burger-Veltmeijer, Minnaert & Van Houten-Van den Bosch, 2011; Foley Nicpon, Allmon, Sieck & Stinson, 2011; Abschnitt 3.2).

Ziel der vorliegenden Studie war es, die schulische Situation von Schülern mit ASS und hoher Begabung aus Sicht der Akteure Schüler, Eltern und Lehrer zu beschreiben. Dabei wurden autistypische Ressourcen- und Problembereiche, in Verbindung mit einer hohen intellektuellen Begabung, auf den schulischen Kontext der Schülergruppe bezogen. Ziel war die Identifikation von Ressourcen und Risikofaktoren/Problembereichen im bildungsbiographischen und aktuellen schulischen Kontext. Ziel war es zudem, Ressourcen der pädagogischen Förderung (allgemeine pädagogische Maßnahmen, Maßnahmen der Begabtenförderung, autistusspezifische pädagogische Maßnahmen) aus Akteurssicht zu identifizieren. Aus den Ergebnissen der Studie sollen Hypothesen

und ein Modell zur schulischen Situation und Förderung von Schülern mit ASS und hoher Begabung abgeleitet werden.

Aufgrund der wenigen vorliegenden Forschungsbefunde (Abschnitt 3.2) zur schulischen Situation von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen und einer hohen allgemein intellektuellen Begabung und aufgrund der relativen Seltenheit der fokussierten Gruppe (Abschnitt 3.2) wurde für die Studie ein exploratives Mixed-Method-Design entworfen. Eine Stichprobe von 67 Probanden (23 Schüler, 22 Eltern, 22 Lehrer; Abschnitt 6.1) wurde mit einer quantitativen Fragebogenbatterie und z.T. mit qualitativen Leitfadeninterviews befragt. Zudem wurden Intelligenzdaten der Probanden erhoben. Zusätzlich wurden Daten aus Schulzeugnissen, Schreiben zur Begabungsdiagnostik und Informationen aus klinischen Diagnoseschreiben in die Studie einbezogen. Von allen 67 Probanden lagen Fragebogenbatterien vor. Diese wurden deskriptiv-statistisch, korrelations- und inferenzstatistisch ausgewertet.

Mit 62 Probanden der Gesamtgruppe (92,5%; 23 Schüler, 22 Eltern, 17 Lehrer) konnten Leitfadeninterviews geführt werden. Insgesamt wurden in einem zehnstufigen qualitativ-inhaltsanalytischen Verfahren ca. 61 Stunden Interviewmaterial ausgewertet. Die Leitfadeninterviews hatten eine Länge von durchschnittlich ca. einer Stunde (Schüler: 51 Minuten; Lehrer: 58 Minuten; Eltern: 69 Minuten). Für die Auswertung wurde u.a. das für die Studie entwickelte Verfahren der „audiobasierten zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse“ verwendet, das auf Grundlage der „zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse“ von Mayring (2002, 2008) und dem von Hauptmann (2005) beschriebenen Vorgehen der Erstellung eines „klickbaren Inhaltsverzeichnis“ entwickelt wurde.

Im folgenden Abschnitt werden die in Kapitel 6 präsentierten Ergebnisse zur Beantwortung der Fragestellungen der Studie herangezogen, diskutiert und mit vorliegenden Forschungsbefunden in Beziehung gesetzt.

7.1 Beantwortung der Forschungsfragen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Studie (Kapitel 6) zur Beantwortung der in Abschnitt 4.2 hergeleiteten Forschungsfragen herangezogen.

Fragestellung F-1: *Welche subjektiv relevanten individuellen und umweltbezogenen Ressourcen und Risikofaktoren lassen sich aus Sicht der Akteure Schüler, Eltern und Lehrer im schulischen Entwicklungsprozess und in der aktuellen schulischen Situation von Schülern mit ASS und hoher Begabung bestimmen?*

Die erste Forschungsfrage kann anhand der Triangulären Ergebnismatrix von Ressourcen und Risikofaktoren aus qualitativen und quantitativen Daten (Tabelle 103, S. 293f) beantwortet werden. Für die Trianguläre Ergebnismatrix wurden die qualitativen Ergebnisdaten der Leitfadeninterviews (Abschnitte 6.3.1 und 6.3.2) und der offenen Fragen des Fragebogen-Sets „Fragebogen für Kinder und Jugendliche mit Autismus und hoher Begabung“ (Abschnitt 6.3.3) mit (signifikanten) Daten der Batterie quantitativer Erhebungsverfahren (Abschnitt 6.1 und 6.2) triangulativ in Beziehung gesetzt. Die genannten qualitativen und quantitativen Ergebnisdaten wurden sukzessiv in die theoretische Matrix der Interaktion von Moderatorenvariablen des in Abschnitt 4.1 vorgestellten „Integrativ-theoretischen Modells schulischer Entwicklung“ (IMSE) eingefügt.

Die so entstandene Ergebnismatrix gliedert sich in Ressourcen und Risikofaktoren auf mehreren Schulstrukturebenen (Schulsystem-, Schul-, Unterrichts-, Klassen-, Lehrer-, Elternebene und externe Ebene) und bezieht diese auf individuelle und umweltorientierte Moderatorenvariablen („Persönlichkeitsmerkmale und Entwicklungsvoraussetzungen der Schüler“ und „Umweltmerkmale und [schulische] Sozialisationsbedingungen“).

Die Trianguläre Ergebnismatrix fasst die subjektiv relevanten individuellen und umweltbezogenen Ressourcen und Risikofaktoren aus Sicht der Akteure Schüler, Eltern und Lehrer strukturiert zusammen. Dabei werden die Ressourcen und Risikofaktoren im schulischen Entwicklungsprozess und die der aktuellen schulischen Situation synthetisiert dargestellt. Der Triangulären Ergebnismatrix (Tab. 103 auf Seiten 293f) können differenzierte Informationen zu Ergebnisdimensionen der ersten Forschungsfrage entnommen werden. Sie soll hier nicht nochmals aufgeführt werden. Ergebnisse auf Probandengruppenebene können Tabelle 100 auf Seite 288 entnommen werden.

Die Ressourcenebene der „Persönlichkeitsmerkmale und Entwicklungsvoraussetzungen“ der Schüler ist v.a. durch Merkmale gekennzeichnet, die mit einer hohen intellektuellen Begabung assoziiert werden können (vgl. Abschnitt 7.2.3 der Diskussion), während die Risikofaktorenebene der „Persönlichkeitsmerkmale und Entwicklungsvoraussetzungen“ der Schüler eher autistischem Faktoren zuzuordnen ist (vgl. Abschnitte 1.5, 1.6, und 1.8.3 zu ASS und Abschnitt 7.2.3 der Diskussion). Auf den Ebenen der „Umweltmerkmale und (schulischen) Sozialisationsbedingungen“ sind v.a. autistischem Ressourcen und Risikofaktoren zu finden. Methoden und Strukturen der Begabtenförderung spielen eine eher untergeordnete Rolle (vgl. Abschnitt 2.4 zu hoher intellektueller Begabung und Abschnitt 7.2.3 der Diskussion).

Auffällig ist die hohe quantitative Belegung der Felder der Moderatorenvariable „Umweltmerkmale und (schulische) Sozialisationsbedingungen“ im Gegensatz zu den Feldern

„Persönlichkeitsmerkmale und Entwicklungsvoraussetzungen“ der Schüler. Ressourcen und Risikofaktoren der Moderatorenvariable „Umweltmerkmale und (schulische) Sozialisationsbedingungen“ finden sich auf allen Schulstrukturebenen. Zu den aufgeführten Ressourcen finden sich in den meisten Fällen auch kontradiktorische Risikofaktoren (vgl. Tab. 103 auf S. 293f).

Fragestellung F-2: *Unter welchen personellen, organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen werden die Schüler mit ASS und hoher Begabung beschult?*

Die zweite Forschungsfrage kann anhand der Daten, die aus den assoziierten Fragen des Fragebogen-Sets „Fragebogen für Kinder und Jugendliche mit Autismus und hoher Begabung“ in den Formen für Kinder/ Jugendliche (FKA-HB), Eltern (FEKA-HB) und Lehrer (FLeKA-HB) ausgewertet wurden, beantwortet werden.

Die detaillierten Ergebnisse der Auswertung finden sich in Abschnitt 6.1 des quantitativen Ergebnisteils (Stichprobeneigenschaften Schüler und Rahmenbedingungen der Beschulung). Die 23 untersuchten Schüler besuchten unterschiedliche Schulformen. Neun Schüler besuchten das Gymnasium (39,1%), drei die Grundschule (13%), drei eine Realschule (13%), drei eine Sonderschulform (13%; Schule für Erziehungshilfe, Schule für Körperbehinderte, Spezial-Kleinstklasse für Schüler mit ASS), zwei eine Freie Schule oder Gesamtschule (8,7%) und ein Schüler besuchte die Berufsschule (4,3%). Zwei Schüler (8,7%) besuchten zum Untersuchungszeitpunkt trotz Schulpflicht keine Schule (Als Begründung hierfür wurde in beiden Fällen eine längerfristige Suspendierung vom Unterricht aufgrund von Verhaltensproblemen angeführt.). Die Klassenstärke der besuchten Klassen lag bei durchschnittlich 20 Schülern. Ca. 50% der Schüler (n=11) wurden zum Zeitpunkt der Datenerhebung von einer Schulassistenz unterstützt (zwischen 5 und 40 Stunden pro Woche). Ca. 40% bekamen keine zusätzlichen personellen Hilfen. Ungefähr die Hälfte der Schüler erhielt pädagogische Maßnahmen der Begabtenförderung. Ca. 9% (n=2) hatten nur Maßnahmen der Akzeleration, 13% (n=3) nur Enrichmentmaßnahmen erfahren. 26% (n=6) der Schüler nutzten sowohl (z.T. mehrere) Maßnahmen des Enrichments als auch der Akzeleration. Die referierten Daten sind aufgrund der Stichprobencharakteristika nicht über die Studie hinaus verallgemeinerbar (vgl. Abschnitt 7.3; Methodenkritik).

Fragestellung F-3: Welche Ressourcen haben die Akteure ggf. genutzt oder aufgesucht und welche Strategien haben sie ggf. entwickelt, um auf genannte Risikofaktoren einzuwirken?

Die dritte Forschungsfrage lässt sich anhand der Betrachtung der Ressourcenseite der Moderatorenvariable „Umweltmerkmale und (schulische) Sozialisationsbedingungen“ der „Triangulären Ergebnismatrix“ (Tab. 103 auf Seiten 293f) beantworten. Die in der Fragestellung formulierten „genannten Risikofaktoren“ finden sich auf der Risikofaktoren-Seite der individuums- und umweltbezogenen Moderatorenvariablen der „Triangulären Ergebnismatrix“ (Tabelle 103 auf S. 293f). Die durch die Akteure genutzten oder aufgesuchten Ressourcen und Strategien werden in der folgenden Tabelle 104 dargestellt. Dabei werden nur die Ressourcen der Triangulären Ergebnismatrix (Tabelle 103 auf S. 293f) wiedergegeben, die durch die Akteure im Rahmen ihrer Möglichkeiten oder durch eigenes Zutun organisiert, genutzt oder aufgesucht werden konnten.

Tab. 104: Übersicht über durch die Akteure genutzten oder aufgesuchte Ressourcen und Strategien

Übersicht der durch die Akteure genutzten/ aufgesuchten Ressourcen und Strategien	
Schulsystemebene	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nutzen von schulsysteminternen autismusspezifischen Unterstützungssystemen
Schulebene	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aufklärung /Psychoedukation Autismus der Lehrer, des Kollegiums, der Mitschüler und der Eltern der Mitschüler ▪ Weiterbildung des Kollegiums ▪ (zeitweise) Schulbegleitung ▪ Nutzen von Strukturen der Begabtenförderung ▪ Kooperation der unterrichtenden Lehrer ▪ Entwickeln und Nutzen von Strategien gegen Bullying ▪ Nutzen von schulalltagsbezogenen Nachteilsausgleichen ▪ Anstreben eines Schulwechsels
Unterrichtsebene	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Differenzierung, Individualisierung und individuelle Förderung ▪ Beachtung spezifischer Methoden der Unterrichtsgestaltung ▪ angemessene Nachteilsausgleiche ▪ Anwendung von Methoden der Begabtenförderung
Klassenebene	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aufklärung der Mitschüler ▪ Hilfe durch Mitschüler ▪ Einsatz eines Mentors
Lehrerebene	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prävention und Umgang mit Verhaltensproblemen ▪ Nutzen spezifischer Beratung der unterrichtenden Lehrer/ Kollegen ▪ Weiterbildung der unterrichtenden Lehrer
Externe Ebene/ Elternebene	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nutzen schulsystemexterner Unterstützungssysteme (z.B. Autismuszentren oder Therapeuten) durch Lehrer und Eltern ▪ Kooperation der Lehrer mit Eltern ▪ (zeitnahe) Informationsfluss zwischen allen Beteiligten ▪ Aufklärung und Information der Lehrer zu Autismus durch Eltern ▪ Nutzen von Möglichkeiten der Selbsthilfe durch Eltern ▪ Diagnosestellung Autismus

Genauere materialorientierte qualitative Ergebnisse zu den einzelnen Ressourcen und Strategien finden sich in der differenzierten Ergebnisdarstellung der qualitativen Leitfadeninterviews in

Abschnitt 6.3.2, in den Codesystemen der Schüler, Eltern und Lehrer in den Tabellen 52, 53 und 54 (Abschnitt 6.3.1) und in der Tabelle 96 (Auswertung der offenen Fragen der „Fragebögen für Kinder und Jugendliche mit Autismus und hoher Begabung“).

Die Ergebnisse zur Beachtung spezifischer Methoden der Unterrichtsgestaltung werden im Abschnitt des Codes „Didaktik und Methodik“ der qualitativen Auswertung der Leitfadeninterviews (Abschnitt 6.3.2 und Tabellen 52, 53 und 54) und in Tabelle 98 (Auswertung der offenen Fragen der „Fragebögen für Kinder und Jugendliche mit Autismus und hoher Begabung“ Lehrerversion; FLeKA-HB) dargestellt. Maßnahmen des Nachteilsausgleichs finden sich im Abschnitt des Codes „Nachteilsausgleiche“ der qualitativen Auswertung der Leitfadeninterviews (Abschnitt 6.3.2 und Tabellen 52, 53 und 54) und in Tabelle 96.

Fragestellung F-4: *Wie unterscheiden sich die Sichtweisen der Akteure auf die schulische Situation und auf Moderatorenvariablen?*

Die vierte Forschungsfrage kann auf Grundlage von qualitativen und quantitativen Ergebnissen beantwortet werden.

Sie kann basierend auf der zusammenfassend-illustrativen Perspektivendarstellung der Interviews (Tab. 55 auf S. 242 und Abschnitt 6.3.2.4) qualitativ beantwortet werden. Auf Codeebene finden sich als gemeinsame Themen der Eltern, Schüler und Lehrer: „Autismus“, „Begabung und Begabtenförderung“, „Didaktik und Methodik“, „Mitschüler, soziale Situation und Bullying“, „Pausen und außerunterrichtliche Aktivitäten“, „Ratschläge und Wünsche“, „Schulbegleitung“, „Schulbiographie“, „Sensorik“, „Unterricht und Leistungen“ und der Code „Verhaltensprobleme“. Ein gemeinsames Thema der Eltern und Schüler sind die „Lehrer bzw. das pädagogische Personal“. Gemeinsame Themen der Eltern und Lehrer sind: die „Eltern der Mitschüler“, „Kooperation und Informationsfluss“, das „Schulsystem“, „Zukunftswünsche und Zukunftsvorstellungen“, „Zukunftssorgen“ sowie „Unterstützungssysteme“. Es konnten keine Themenkomplexe gefunden werden, die allein von Schülern genannt werden. Themenkomplexe, die nur Eltern ansprechen, sind: „Ämter“, die „häusliche Situation und das Eltern-Kind-Verhältnis“, das „schulische Involvement und die Rolle der Eltern“ sowie Möglichkeiten der „Selbsthilfe“. Themenkomplexe, die nur Lehrer ansprechen, sind: „Beratung und Weiterbildung“, die „Beziehung zum Schüler und die Entwicklung des Schülers“, „Kollegium und Schulleitung“ und „Schulorganisation“ (vgl. Tab. 55 auf S. 242). Ein Vergleich auf Subcodeebene kann Abschnitt 6.3.2 (zusammenfassender und illustrativer Perspektivenvergleich) sowie den assoziierten Unterabschnitten des Abschnitts entnommen werden. Ressourcen und Risikofaktoren werden zudem probandengruppenvergleichend in Abschnitt 6.3.4

dargestellt (Extraktion und Modellierung von Ressourcen und Risikofaktoren aus qualitativen Daten; Tab. 100 und Tab. 102).

Insgesamt ergaben sich in den qualitativen Ergebnissen probandengruppenübergreifend kongruente und ähnliche Code- und Subcodemuster, die sich aus den verschiedenen Sichtweisen der Schüler, Eltern und Lehrer wenig unterscheiden. Unterschiede (Einzelcodes) scheinen v.a. durch die jeweiligen Akteursrollen im Schulkontext moderiert zu sein.

Qualitative Unterschiede ergeben sich bei der Sicht der Eltern und Lehrer auf die Diagnose Autismus und auf die intellektuelle Begabung der Schüler. Diese Aspekte werden von Eltern und Lehrern in den qualitativen Leitfadeninterviews z.T. unterschiedlich beurteilt (vgl. Code „Autismus“ und Code „Begabung und Begabtenförderung“ in Abschnitt 6.2.3.1). Zudem wurde von z.T. massiven Meinungsverschiedenheiten zwischen Eltern und Lehrern berichtet (vgl. auch Glashan, MacKay & Grieve, 2004; Elterncode „Lehrer und pädagogisches Personal“; gemeinsamer Eltern- und Lehrercode „Kooperation/ Informationsfluss“ in Abschnitt 6.3.2.3).

Die vierte Forschungsfrage kann auch auf Grundlage der quantitativen Ergebnisse beantwortet werden. Hier sind die statistischen Gruppenvergleiche als Ergebnisdimensionen aufzuführen (vgl. Abschnitt 6.2).

Als ein Befund ist hier die Gegenüberstellung der Ergebnisse der „Child Behavior Checklist“ (CBCL 4-18; Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1998a) und des „Lehrerfragebogens über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen“ (TRF; Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1993) zu nennen (Abschnitt 6.2.4.1; Gruppenvergleich Eltern und Lehrer). Dabei ergaben sich signifikante Differenzen in der Einschätzung des Problemverhaltens der Schüler. Lehrer schätzen das Verhalten dabei in allen Skalen als weniger problematisch ein als die Eltern der Schüler. Höchste signifikante Einschätzungsunterschiede wurden in den Skalen „sozialer Rückzug“, „soziale Probleme“, „Aufmerksamkeit“, „internalisierende Störung“ und im Gesamtwert gefunden. Signifikante Einschätzungsunterschiede ergaben sich zudem in der Skala „schizoid/zwanghaft“. Nur die Skalen „körperliche Beschwerden“, „Delinquenz“, „Aggressives Verhalten“ und „externalisierende Störung“ wurden von Eltern und Lehrern nicht unterschiedlich eingeschätzt. Für diese Diskrepanz gab es in den qualitativen Daten keine direkten Erklärungen. Indirekte Erklärungen finden sich im Code „Kooperation/Informationsfluss“ (Eltern-Subcode „Meinungsverschiedenheiten“ und Lehrer-Subcode „Probleme in der Zusammenarbeit mit Eltern“; Abschnitt 6.3.2).

Bei einem Gruppenvergleich zwischen Eltern und Schülern (Abschnitt 6.2.4.2; Gruppenvergleich Eltern- Schüler) fanden sich signifikante Unterschiede in der Einschätzung der allgemeinen Schulzeitzufriedenheit. Während die Eltern in der Zufriedenheitsentwicklung ihrer Kinder im Laufe der Schulzeit (Grundschule bis Sek. I) eine Verbesserung sahen, schätzten die Schüler selbst dies eher gegenteilig ein (vgl. Abb. 59, S. 221). Schüler schätzten sich dabei insgesamt zufriedener ein als ihre Eltern.

Schüler schätzten ihr „Zurechtkommen mit den Lehrern“ signifikant besser und die Anzahl der Freunde signifikant höher ein als ihre Eltern (FKA-HB; FEKA-HB). Die Schüler schätzten sich im Vergleich zur Einschätzung der Eltern auch in dem Bereich des „Sich-Vertragens mit anderen Kindern“ als unproblematischer ein (Vergleich der Angaben in adaptiven Funktionen im CBCL und im YSR).

Bei einem Gruppenvergleich zwischen Eltern, Lehrern und Schülern (Abschnitt 6.2.4.3; Gruppenvergleich Eltern-Schüler-Lehrer; auf Grundlage von FKA-HB, FEKA-HB; FLeKA-HB) fanden sich signifikante Unterschiede in der Einschätzung des „Zurechtkommens mit Klassenkameraden“: Die Lehrer beurteilten das „Zurechtkommen mit Klassenkameraden“ schlechter als die Eltern und diese wiederum schlechter als die Schüler selbst (signifikante Differenzen zwischen Lehrer- und Schülereinschätzung). Zudem ergaben sich Differenzen in der Einschätzung der aktuellen Schulzeitzufriedenheit der Schüler. Schüler nahmen sich selbst als zufriedener wahr, als ihre Eltern und Lehrer (signifikante Differenzen in der Einschätzung zwischen Eltern und Schülern und zwischen Schülern und Lehrern). Es ergaben sich auch Differenzen in der Einschätzung von „Bullyingerfahrungen“. Gruppenübergreifend wurde berichtet, dass mehr als 70% der Schüler manchmal oder öfter Opfer von Bullying durch Mitschüler wurden. Eltern gaben häufiger Bullyingerfahrungen an als die Schüler und diese wiederum häufiger als die Lehrer (signifikante Differenzen in der Einschätzung zwischen Lehrern und Eltern und zwischen Schülern und Eltern).

Zusammenfassend schätzten sich Schüler in den genannten Befunden (Schulzeitzufriedenheit, Zurechtkommen mit den Lehrern, Anzahl der Freunde, Sich-Vertragen mit anderen Kindern, Zurechtkommen mit Klassenkameraden, Quantität von Bullyingerfahrungen; vgl. Abschnitt 6.2.4) übergreifend als weniger auffällig ein als dies von Eltern oder Lehrer angegeben wurde. Lehrer beurteilten die Schüler in den Bereichen „sozialer Rückzug“, „soziale Probleme“, „Aufmerksamkeit“, „internalisierende Störung“ als weniger auffällig als die Eltern. Bis auf den

Bereich des „Zurechtkommens mit Klassenkameraden“ schätzten die Lehrer die Schüler auch insgesamt als unauffälliger ein als deren Eltern.

Die referierten Befunde werden im nächsten Abschnitt (Abschnitt 7.2) auf Grundlage vorliegender Forschungsbefunde diskutiert.

7.2 Vergleich mit vorliegenden Forschungsbefunden

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Studie (Kap. 6) mit vorliegenden Forschungsbefunden in Beziehung gesetzt. Dazu wird zuerst eine Einordnung der Forschungsbefunde triangulativer Ergebnisse und danach eine Einordnung der quantitativen Ergebnisse präsentiert, bevor Forschungsbefunde qualitativer Ergebnisse dargestellt werden.

7.2.1 Einordnung triangulativer Forschungsbefunde

Die im Ergebnis der Studie generierte „Trianguläre Ergebnismatrix“ (Tabelle 103, S. 293f) ist, nach Wissen des Autors dieser Studie, der erste Versuch, auf Grundlage qualitativer und quantitativer empirischer Daten, schulbezogene Ressourcen und Risikofaktoren für Schüler mit Autismus generell, und für Schüler mit Autismus und hoher intellektueller Begabung im Speziellen, auf verschiedenen Schulstrukturebenen zu beschreiben.

Mit der Triangulären Ergebnismatrix (Tabelle 103, S. 293f) wurden die in den Daten der vorliegenden Studie gefundenen Ressourcen und Risikofaktoren verschiedenen Schulstrukturebenen zugeordnet. Diese schulstrukturebenebezogene Systematisierung könnte in der Praxis z.B. im förderdiagnostischen Prozess der Ressourcen- und Problemanalyse für Maßnahmen der schulischen Förderung oder in Rahmen (sonder-)pädagogischer Interventionen der fokussierten Schülergruppe nutzbar gemacht werden (vgl. „Integratives Prozessmodell zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus und hoher Begabung“ in Abschnitt 7.4.1.2).

Die Befunde der vorliegenden Studie, und insbesondere die der empirisch entwickelten Triangulären Ergebnismatrix (Tabelle 103, S. 293f), gehen aufgrund der Betrachtung von drei Akteursperspektiven und die systematische Matrixdarstellung über die Ergebnisse von anderen Studien hinaus, die meist nur eine Perspektive (Humphrey & Lewis, 2008a, 2008b; Jackson Brewin, Renwick & Fudge Schormans, 2008; Reicher, Wiesenhofer & Schein, 2006) betrachten und die Ergebnisse nicht in einer pädagogisch anwendbaren Modellierung präsentieren. Zudem ist es die erste Studie, die explizit auf Schüler mit ASS und hoher intellektueller Begabung fokussiert.

Die Ergebnisse der Triangulären Ergebnismatrix (Tabelle 103, S. 293f) lassen sich in das in Abschnitt 4.1 entwickelte „Integrativ-theoretische Modell schulischer Entwicklung“ (IMSE)

einfügen und können so für theoretische Betrachtungen und Analysen und für die pädagogische Praxis nutzbar gemacht werden. Dazu können systematisch individuelle und umweltbezogene Ressourcen und Risikofaktoren auf verschiedenen Schulstrukturebenen betrachtet werden und es können theoriegeleitet gezielte Fördervorschläge abgeleitet werden.

Die Ergebnisse der Triangulären Ergebnismatrix (Tabelle 103, S. 293f) lassen sich zudem mit den Begabungsmodellen von Fischer (2008) und Heller (2001b) in Verbindung setzen. Vor dem Hintergrund des Dys- oder Asynchroniemodells (Terrassier, 1982, 1985) oder des Modells der „Misfits“ bzw. „Nichtpassung“ (Gyseler, 2003) und in Verbindung mit dem „Dimensionalen Diskrepanzmodell“ nach Burger-Veltmeijer (2007, 2006; Abschnitt 3.4) kann so eine „Passung“ bzw. „Nichtpassung“ auf verschiedenen Schulstrukturebenen bestimmt werden.

Zudem können die Ergebnisse der Triangulären Ergebnismatrix (Tabelle 103, S. 293f) für die inhaltliche Ausgestaltung von Modellen schulischer Förderung des fokussierten Klientels herangezogen werden und so mit Modellen zur autismspezifischen schulischen Förderung von Eldar, Talmor und Romem (2009), Magyar (2011), Simpson, de Boer- Ott und Smith- Myles (2003), Sautter, Schwarz & Trost (im Druck), Trost, (2010) oder Wilkinson (2005) kombiniert werden. Ein Versuch hierzu, mit begabungsspezifischer Erweiterung, wird in Abschnitt 7.4.1.2 vorgelegt.

Abbildung 68 (nächste Seite) verdeutlicht die Integration der Triangulären Ergebnismatrix (Tab. 103, S. 293f) in das „Integrativ-theoretische Modell schulischer Entwicklung“ (IMSE; Abschnitt 4.1). Das „Integrativ-theoretische Modell schulischer Entwicklung“ (IMSE; Abschnitt 4.1) erfüllt, in Verbindung mit der empirisch entwickelten „Triangulären Ergebnismatrix“ (Tabelle 103, S. 293f), die Forderung von Burger-Veltmeijer, Minnaert und Van Houten-Van den Boschs (2011), ein theoretisches Modell der schulischen Situation und schulischen Förderung für Schüler mit ASS und hoher Begabung zu entwickeln. Zudem bieten sich durch das Modell Erklärungsmuster für quantitative Daten zur schulischen Situation von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen (z.B. Demes, 2011b).

In Abschnitt 7.4.1.2 wird ein auf Grundlage der vorliegenden Ergebnisse entwickeltes „Integratives Prozessmodell zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus und hoher Begabung“ als komplexes Mehrebenenmodell vorgestellt, das andere spezifische Modelle einbezieht und die Ergebnisse der vorliegenden Studie komprimiert für die pädagogische Arbeit und für pädagogische Weiterbildungen nutzbar macht.

in das „Integrativ- theoretische Modell schulischer Entwicklung“ (IMSE)

„Integrativ-theoretisches Modell schulischer Entwicklung“ (IMSE)

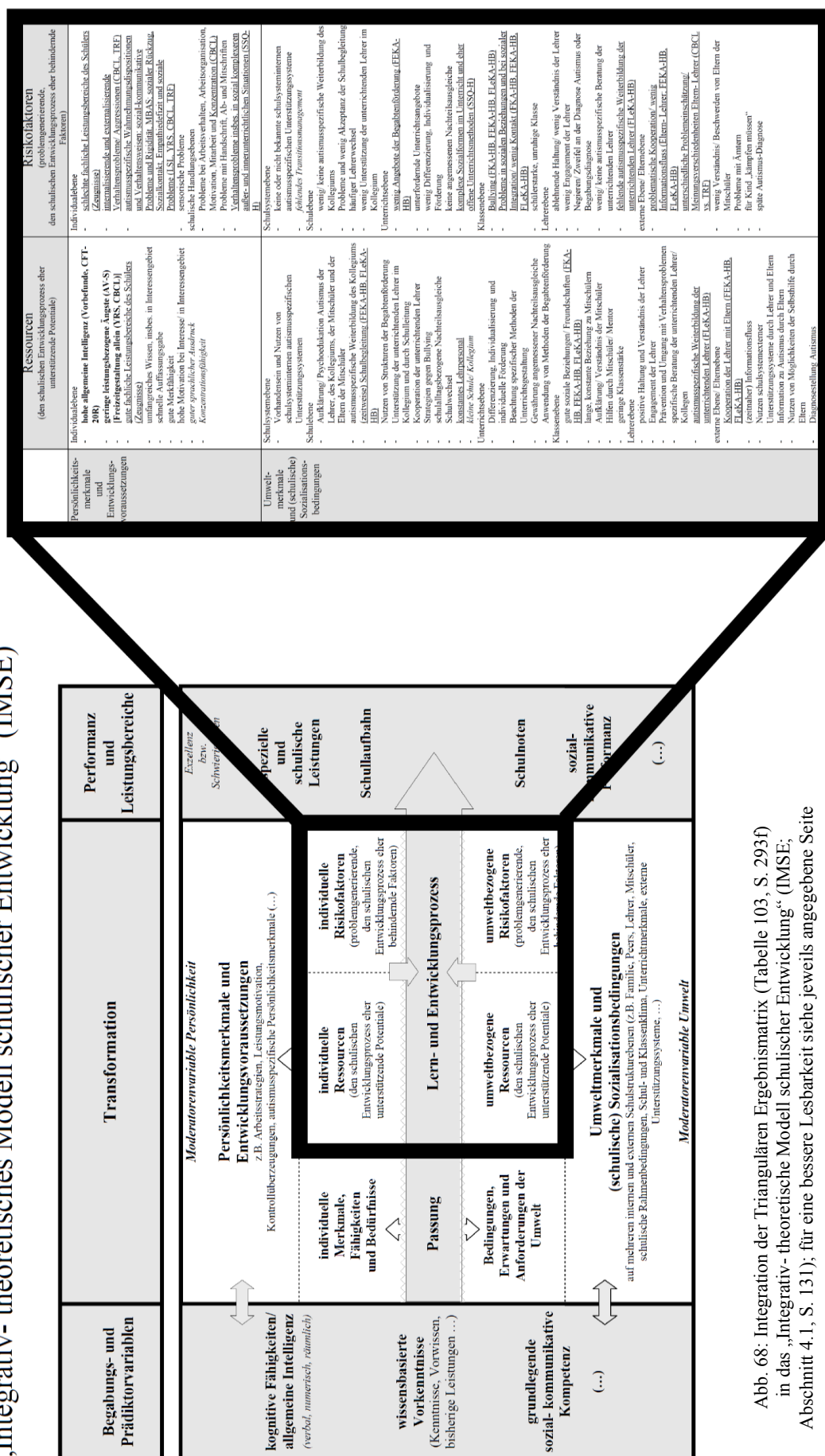


Abb. 68: Integration der Triangulären Ergebnismatrix (Tabelle 103, S. 293ff) in das „Integrativ-theoretische Modell schulischer Entwicklung“ (IMSE; Abschnitt 4.1, S. 131): für eine bessere Lesbarkeit siehe jeweils angegebene Seite

7.2.2 Einordnung quantitativer Forschungsbefunde

Die in den Abschnitten 6.1 und 6.2 präsentierten quantitativen Befunde werden im folgenden Abschnitt mit vorliegenden Forschungsbefunden in Beziehung gesetzt und diskutiert. Dabei wird die Abfolge der Ergebnispräsentation sukzessive durchgegangen.

Die Intelligenzwerte der in der vorliegenden Studie untersuchten Schüler betrugen bei den Vorbefunden im Mittel 128,57 (SD=8,58) und im studienintern verwendeten CFT 20-R (Weiß, 2006a) im Mittel 127,22 (SD=10,59; vgl. Abschnitt 6.1.1). Die Intelligenzwerte sind damit vergleichbar oder höher als bei ähnlichen Studien anderer Autoren zu Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung (Assouline & Foley Nicpon, 2009: Gesamt-IQ: 129; Foley Nicpon, Assouline, Amend & Schuler, 2010: Gesamt-IQ: 128; Foley Nicpon, Doobay & Assouline, 2010: Gesamt-IQ: 122; Huber, 2007: Gesamt-IQ: 126). Die Ergebnisse im Wortschatztest (V1 aus KFT 4-12+ R; Heller & Perleth, 2000) fallen gegenüber den anderen Intelligenzwerten signifikant geringer aus. Zudem besteht zwischen Wortschatztest und den Werten im CFT 20-R eine negative Korrelation von $r=-,35$ ($p=,10$). Dieser Befund ist auf Grundlage der in Abschnitt 1.6 referierten Befunde zur Neuropsychologie bei Menschen mit ASS und der Intelligenzstruktur in vergleichbaren Studien zu ASS und hoher intellektueller Begabung (Assouline & Foley Nicpon, 2009; Foley Nicpon, Assouline, Amend & Schuler, 2011; Foley Nicpon, Doobay & Assouline, 2010; Huber, 2007) nicht erklärbar, da diese übergreifend von guten Werten in sprachbasierten Subskalenergebnissen in Tests berichten. Da keine Studien vorliegen, die den KFT 4-12+ R (Heller & Perleth, 2000) bei Menschen mit ASS angewendet haben, liegen keine Vergleichsdaten vor. Als Gründe könnte man Unterschiede in der Testkonstruktion oder Spezifika der Stichprobe der vorliegenden Studie mutmaßen. Ein Intelligenzprofil ist aus den Daten der vorliegenden Studie nicht ableitbar. Die festgestellten signifikanten Unterschiede zwischen Verbal- und Handlungsteil im HAWIK III (Tewes, Rossmann & Schallberger, 2000) aus den Vorbefunden decken sich mit den Ergebnissen der Übersicht von Burger-Veltmeijer, Minnaert und Van Houten-Van den Bosch (2011) zu Autismus und hoher Begabung und denen anderer autismusspezifisch-neuropsychologischer Übersichten (z.B. in Barnhill, Hagiwara, Myles und Simpson, 2000).

Die 23 in der vorliegenden Studie untersuchten Schüler besuchten zum Zeitpunkt der Datenerhebung unterschiedliche Schulformen. Neun Schüler besuchten das Gymnasium (39%), drei eine Sonderschulform (13%; genaue Verteilung in Abb. 36, S. 196). Nach den in Abschnitt 1.8.2 referierten Befunden zur Schulbesuchsverteilung von Schülern mit Autismus, entspricht die

Schulverteilung in der Stichprobe nicht den aktuell vorliegenden Zahlen (Integrationsquote von ca. 30% und einer Gymnasialbesuchsquote von ca. 7%; Kultusministerium Sachsen, 2010; Trost, 2010). Die hohe Gymnasialbesuchsquote ist durch die hohen intellektuellen Fähigkeiten der Schüler in dieser Studie erklärbar und erwartungskonform (Eaves & Ho, 1997). Zwei Schüler (8,7%) besuchten zum Untersuchungszeitpunkt trotz Schulpflicht keine Schule (Als Gründe hierfür wurde in beiden Fällen eine längerfristige Suspendierung vom Unterricht aufgrund von Verhaltensproblemen genannt.). Nach Angaben der National Autistic Society (NAS) wurden in England 21% der untersuchten Schüler mit ASS schon einmal von der Schule suspendiert (bei Schülern mit hohem kognitiven Funktionsniveau war die Rate mit 29% noch höher; vgl. Barnard, Prior & Potter, 2000; Batten, Corbett, Rosenblatt, Withers & Yuille, 2006; Reid & Batten, 2006). Schwerwiegende, Suspendierungen und/ oder Schulwechsel nach sich ziehende Verhaltensprobleme scheinen nach den vorliegenden Befunden auch bei Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher Begabung aufzutreten. Belege dazu finden sich in den quantitativen Daten der vorliegenden Studie, insbesondere in den hohen Problemwerten der Skalen der Fragebögen TRF und CBCL (siehe Abschnitt 6.2). Zudem lassen sich assoziierte Belege in den qualitativen Daten der vorliegenden Studie finden (Codes „Verhaltensprobleme“ und „Schulbiographie“, Abschnitt 6.3.2.1 „gemeinsame Codes der Schüler, Eltern und Lehrer“).

Die Hälfte der Schüler dieser Studie wurde zum Zeitpunkt der Datenerhebung von einer Schulassistentin unterstützt. Dies entspricht den vorliegenden aktuellen Zahlen für Schüler mit Autismus (Niedersächsischer Landtag, 2008; Trost, 2010). Die Notwendigkeit einer Unterstützung durch eine Schulassistentin trotz hohen intellektuellen Fähigkeiten deutet auf Probleme in der psychosozialen Regulation der Schüler hin, die in dieser Studie in der Triangulären Ergebnismatrix (Tabelle 103, S. 293f) und in den Ergebnissen der „Child Behavior Checklist“ (CBCL 4-18; Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1998a), des „Lehrerfragebogens über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen“ (TRF; Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1993) und der „Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten“ (LSL; Petermann & Petermann, 2006; Abschnitt 6.2) benannt werden. Psychosoziale Probleme wurden auch in anderen Studien zu ASS und hoher intellektueller Begabung gefunden (z.B. Foley Nicpon, Assouline, Amend & Schuler, 2010; Foley Nicpon, Doobay und Assouline, 2010).

In der vorliegenden Studie erhielt nur ungefähr die Hälfte der Schüler schulisch-pädagogische Maßnahmen der Begabtenförderung. Dieser Befund deckt sich mit der Studie von Huber (2007), die

feststellte, dass von den zehn untersuchten Schülern mit ASS und hoher intellektueller Begabung zwar neun sonderpädagogische Förderangebote erhielten, jedoch nur vier an Angeboten aus dem Bereich der Hochbegabtenförderung teilnahmen. Auf Grundlage der qualitativen Daten der vorliegenden Studie können verschiedene Gründe für diesen Befund vermutet werden. Als Gründe für geringe Maßnahmen der Begabtenförderung wurden u.a. aufgeführt: eine Lehrerabhängigkeit von begabungsspezifischen Förderangeboten, schwerwiegende soziale und arbeitsorganisatorische Probleme und Verhaltensprobleme der Schüler, begrenzte Zeitressourcen der unterrichtenden Lehrer und eine Ablehnung von Maßnahmen durch die Schüler selbst oder durch die Eltern (vgl. für genauere und maßnahmenspezifische Gründe Abschnitt 6.3.2.1 gemeinsame Codes der Schüler, Eltern und Lehrer). Bei Huber (2007) wurde als Grund ein Nichterfüllen der schulischen Inklusionskriterien für Maßnahmen der Begabtenförderung genannt.

Die erhobenen und ausgewerteten Schulnoten der Schüler lassen aufgrund ihrer allgemeinen Beschaffenheit und Uneinheitlichkeit keine weiterführenden Schlüsse zu. Sie sind nicht differenziert genug, um mit vorliegenden Befunden zu Schulleistungen verglichen werden zu können, die mit Schulleistungstest erhoben wurden (Dickerson Mayes & Calhoun, 2008; Griswold, Barnhill, Smith Myles, Hagiwara & Simpson, 2002; Minchian & Lyn, 2007). Bemerkenswert erscheint jedoch die große Streuung der Noten und der Notenmittelwert von 2,7 für die Hauptfächer Mathematik und Deutsch, der niedriger als erwartet ausfällt. In anderen Studien waren die akademischen Leistungen der Schüler zwar ebenfalls sehr heterogen, jedoch insgesamt gut bis sehr gut (Assouline & Foley Nicpon, 2009; Foley Nicpon, Assouline, Amend & Schuler, 2011; Foley Nicpon, Doobay & Assouline, 2010; Huber, 2007). Da die angeführten Studien jedoch Schulleistungstest verwendeten, sind die Ergebnisse nicht direkt vergleichbar. Es könnte vermutet werden, dass bei den Schulnoten der vorliegenden Studie das Verhalten (Sozial- und Arbeitsverhalten) der Schüler und das Verhältnis zu den Lehrkräften einen Einfluss auf die Notengebung hatte, welche bei Schulleistungstests einen geringen Einfluss gehabt hätten.

Von den 22 in der vorliegenden Studie befragten Lehrern hatten 45% schon einmal eine Weiterbildung zu ASS besucht und 22% eine Weiterbildung zur Begabtenförderung. 64% der Lehrer (n=14) fühlten sich nicht geschult für die pädagogische Förderung von Schülern mit Autismus und 50% der Lehrer (n=11) fühlten sich nicht für die Förderung hochbegabter Schüler geschult. Dies deckt sich mit Befunden der Autismus- und Begabtenforschung, in denen von Defiziten in der begabungs- und autismusspezifischen Aus- und Weiterbildung berichtet wird (z.B.

Demes, 2011a, 2011b; Helps, Newsom-Davis & Callias, 1999; Heinbokel, 2010; Mavropoulou & Padeliaadu, 2000; Schuster, 2010; Vock, Preckel und Holling, 2007). Es zeigt zudem die Notwendigkeit begabungs- und autismspezifischer Weiterbildungen, die sich auch in den qualitativen Daten der vorliegenden Studie widerspiegelt (Codes „Lehrer/ pädagogisches Personal“ und „Beratung und Weiterbildung“; Abschnitt 6.3.2).

In den Fragebögen zum Arbeitsverhalten (AV-S) und zum Schulklima (SCHUL) aus dem Inventar der „Münchener Hochbegabungstestbatterie für die Sekundarstufe“ (MHBT-S; Heller & Perleth, 2007a) fanden sich geringe Werte in den Ängstlichkeitsskalen „Prüfungsangst“ und „Allgemeine Angst“. Zudem wurden geringe Werte in der Skala „Engagement der Mitschüler“ gefunden. Den höchsten Wert erzielten die Schüler im Mittel in der Skala „schulisches Selbstkonzept“. Die Befunde finden sich in der Begabtenforschung ähnlich wieder. Perleth und Sierwald (2001) berichten z.B. über ein positives akademisches Selbstkonzept hochbegabter Schüler und geringe Werte in verschiedenen schulischen Ängstlichkeitsskalen. Rost und Hanses (2000) stellten ebenfalls ein positiveres akademisches Selbstkonzept im Vergleich zu einer Vergleichsgruppe fest. Die Schüler der vorliegenden Studie scheinen sich trotz ihrer autismspezifischen sozial-kommunikativen Problembereiche in akademischen Leistungsbereichen als positiv zu bewerten. Die geringen Werte in der Skala „Engagement der Mitschüler“ werden in den Leitfadenterviews thematisiert: In den Interviews wurde mehrfach von einer eher ablehnenden Haltung gegenüber leistungsschwächeren Schülern gesprochen, die zur Erklärung herangezogen werden könnte (Schüler- und Eltern- Subcode „negative Mitschüler-Attribuierung“; Abschnitt 6.3.2).

Die Ergebnisse, die in der vorliegenden Studie in der Elterneinschätzung zum Problemverhalten der Schüler gefunden wurden („Child Behavior Checklist“; CBCL 4-18; Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1998a; Abschnitt 6.2.2), finden sich in Höhe und Struktur kongruent auch in anderen Studien zu ASS wieder. Bei Kindern und Jugendlichen mit ASS fanden sich in anderen Studien, die die CBCL 4-18 einsetzten, ebenfalls übergreifend die höchsten (psychopathologischen) Werte in den Skalen „sozialer Rückzug“, „soziale Probleme“, „schizoid/ zwanghaft“, „Aufmerksamkeit“ und „internalisierende Störung“. Die Skala „internalisierende Störung“ wurde auch in anderen Studien zu ASS meist übergreifend höher bewertet als die Skala „externalisierende Störung“ (vgl. Bölte, Dickhut & Poustka, 1999; Duarte, Bordin, de Oliveira & Bird, 2003; Freitag, Kleser, Schneider & von Gontard, 2007; Hurtig et al., 2009; Sikora, Hall, Hartley, Gerrard-Morris & Cagle, 2008). Für hochbegabte Kinder und Jugendliche zeigten sich in Studien beim Einsatz der

CBCL 4-18 keine Befunde im psychopathologischen Bereich (u.a. Gallucci, 1989; Gallucci, Middleton & Kline, 1999). Die Elterneinschätzung zu Problemverhalten (CBCL 4-18) kann somit als erwartungskonform und kongruent mit Ergebnissen anderer Studien zu ASS, jedoch nicht zu Studien aus dem Bereich der Begabungsforschung, beurteilt werden.

Zieht man die Ergebnisse der einzigen anderen Studie zu ASS und hoher intellektueller Begabung heran, die eine Verhaltensskala verwendet hat (Foley Nicpon, Doobay & Assouline, 2010), so wird dort von ähnlichen Auffälligkeitsmustern berichtet (Auffällige Werte in den Skalen „Atypicality“, „Attention Problems“, „Depression“, „Hyperactivity“, „Withdrawal“, „Activities of Daily Living“, „Adaptability“ und „Social Skills“). Mit Foley Nicpon, Doobay und Assouline (2010) kann daher auch für die vorliegende Studie auf z.T. schwerwiegende (autismustypische) Entwicklungsprobleme bei Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher Begabung geschlossen werden. Die Problembereiche scheinen nicht, oder nur zum Teil, durch die hohe Begabung kompensiert zu werden, obwohl dies von einigen Autoren vermutet wurde (vgl. Burger-Veltmeijer, Minnaert & Van Houten-Van den Bosch, 2011). Dies könnte erklären, warum Burger-Veltmeijer, Minnaert und Van Houten-Van den Bosch (2011) in ihrer systematischen Literaturübersicht nur in wenigen Veröffentlichungen Angaben zur kognitiven Kompensation („Camouflage-Effekt“) fanden.

Die in der vorliegenden Studie befragten Lehrer berichten zum Problemverhalten der Schüler im CBCL-kongruenten „Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen“ (TRF; Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1993) von Auffälligkeiten in den Skalen „internalisierende Störung“, „externalisierende Störung“ und im Gesamtwert. Die höchsten Werte in den Syndromskalen werden im Mittel in den Skalen „soziale Probleme“ (T=62,9), „aggressives Verhalten“ (T=61,71) und „sozialer Rückzug“ (T=61,14) angegeben (wenngleich diese im Mittel nicht als auffällig bewertet werden). Die Werte decken sich im Problemprofil mit denen der Eltern (bis auf die Angaben in der Skala „Aggressives Verhalten“), sind jedoch niedriger als die Angaben der Eltern. Hurtig, Kuusikko, Mattila und Haapsamo (2009) finden für 23 Jugendliche mit ASS und durchschnittlicher intellektueller Begabung die höchsten TRF-Werte in den gleichen Skalen-Bereichen. Auch dieser Befund spricht mit Foley Nicpon, Doobay und Assouline (2010) für autismustypische Entwicklungsprofile und Auffälligkeiten im Verhalten bei Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher Begabung. In den qualitativen Leitfadeninterviews der vorliegenden Studie finden sich korrespondierende illustrative Aussagen der Lehrer in dem Codebereich „Mitschüler, soziale Situation und Bullying“ (vgl. Abschnitt 6.3.2).

In den adaptiven Skalen des TRF finden sich insbesondere im Bereich „angemessenes Verhalten“ Werte, die als marginal auffällig gewertet werden können, während die Schulleistungen als

durchschnittlich bewertet werden. Eine Diskrepanz zwischen (sozial) angemessenem Verhalten und akademischen Leistungen findet sich auch in anderen Studien zu ASS und hoher intellektueller Begabung (Assouline & Foley Nicpon, 2009; Foley Nicpon, Assouline, Amend & Schuler, 2011). Die Diskrepanz war in den angeführten Studien aufgrund der dort berichteten besseren akademischen Leistungen jedoch größer (siehe oben und Ausführungen zu Schulnoten; Tab. 37; S. 197).

Zur Erhebung der Lehrersicht auf Sozial- und Lernverhalten im Schulkontext wurde die **„Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten“** (LSL; Petermann & Petermann, 2006) verwendet. Die niedrigsten Werte fanden sich in den Skalen „Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft“ und „Sozialkontakt“. Dieser Befund korrespondiert mit den Ergebnissen der quantitativen Eltern- und Lehrerfragebögen (CBCL und TRF: höchste Problemwerte in den Skalen „soziale Probleme“ und „sozialer Rückzug“) und ist vor dem Hintergrund der Autismussymptomatik (Abschnitt 1.5) und der Werte in der Marburger Beurteilungsskala zum Asperger-Syndrom (MBAS; Remschmidt & Kamp-Becker, 2006; Abschnitt 6.1.1) erwartungskonform. Demes (2011b) berichtet für Schüler mit Asperger-Syndrom, in der Lehrereinschätzung, von eingeschränkter Fähigkeit zur Empathie, unbeholfener oder unangemessener Initiation von sozialer Interaktion und von 42% der Schüler, die aus Sicht der Lehrkräfte wenig in die Klassengemeinschaft integriert sind. Qualitative Aussagen zu diesen Themenkomplexen fanden sich probandengruppenübergreifend in den Leitfadeninterviews in den Subcode-Bereichen „Mitschüler, soziale Situation und Bullying“ und „Autismus/ Symptomatik“.

Bei den Skalen des Arbeitsverhaltens wurde im LSL (Petermann & Petermann, 2006) das beste Ergebnis bei der Skala „Konzentration“ gefunden. Die Mittelwerte der LSL-Skalen des Sozialverhaltens und die des Arbeitsverhaltens unterscheiden sich zudem signifikant voneinander. Dies könnte ein Hinweis auf ein relativ besseres Arbeitsverhalten gegenüber dem Sozialverhalten der Stichprobe gedeutet werden. Die autistypischen sozial-kommunikativen Auffälligkeiten (Abschnitte 1.5 und 1.6) bilden sich somit in den Ergebnissen des LSL (Petermann & Petermann, 2006) in den Skalen des Sozialverhaltens ab, nicht jedoch in denen des Arbeitsverhaltens. Die Konzentrationsleistung der Schüler wird von den Lehrern als relative Stärke bewertet. Eingedenk der in Abschnitt 1.6.2, 1.6.4 und 1.8.3.2.2 beschriebenen Probleme in den exekutiven Funktionen und in der Konzentration (z.B. Zingerevich & LaVesser, 2009) ist dies ein nicht erwartetes Ergebnis. Foley Nicpon, Doobay und Assouline (2010) fanden in ihrer Studie ebenfalls durchschnittliche Werte im Arbeitsverhalten, jedoch erhöhte Werte bei der Aufmerksamkeitsbeurteilung. Erklärt werden könnten die relativ besseren durchschnittlichen Werte

im Arbeitsverhalten im Vergleich zum Sozialverhalten u.U. durch die guten kognitiven Fähigkeiten der Probanden. Für das Arbeitsverhalten könnte der von Burger-Veltmeijer, Minnaert und Van Houten-Van den Bosch (2011) beschriebene Effekt der kognitiven Kompensation („Camouflage-Effekt“) wirksam werden, der für das Sozialverhalten jedoch keinen entsprechenden Effekt zu haben scheint.

In der vorliegenden Studie fanden sich, wie im vorherigen Abschnitt berichtet, signifikant-diskrepante Einschätzungen des Problemverhaltens der Schüler zwischen Eltern und Lehrern in der „Child Behavior Checklist“ (CBCL 4-18) und im „Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen“ (TRF; Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist, 1998a und 1993). Hurtig et al. (2009) fanden im Gegensatz zu diesen Befunden in einer Studie mit 43 elf- bis 17jährigen Probanden mit ASS ähnliche Einschätzungen im Gesamtwert des Problemverhaltens bei Lehrern und Eltern (in CBCL 4-18 und TRF). Foley Nicpon, Doobay und Assouline (2010) berichten für hochbegabte Probanden mit ASS in den Subskalen einer Verhaltensskala über ein ähnliches Muster der Auffälligkeiten wie in der vorliegenden Studie und sie fanden ebenfalls geringere Problemwerte in den Lehrer- als in den Elternangaben. Für durchschnittlich begabte Jugendliche mit ASS berichten Barnhill, Hagiwara, Smith Myles, Simpson, Brick und Griswold (2000) von kongruenten Differenzen zwischen Eltern- und Lehrerurteil. Foley Nicpon, Doobay und Assouline (2010) führen die Differenz auf unterschiedliche Beobachtungssettings, differentes Verhalten der Schüler in schulischer und häuslicher Umgebung, andere Interaktionsmuster und eine unterschiedlich lange und intensive Beurteilungsgrundlage zurück. Barnhill, Hagiwara, Smith Myles, Simpson, Brick und Griswold (2000) fügen als mögliche Erklärung noch eine schulische Verhaltenskontrolle, die in der Häuslichkeit durch die Schüler u.U. nicht mehr aufrechterhalten werden kann und die anderen Vergleichsmöglichkeiten der Lehrer hinzu. Diese könnten auch die in Abschnitt 7.1 (Frage 4) berichteten Befunde erklären, nach denen die Lehrer in der vorliegenden Studie die Schüler bei Verhaltensproblemen als weniger auffällig einschätzten als die Eltern, das „Zurechtkommen mit Klassenkameraden“, jedoch als schlechter.

Wie im vorherigen Abschnitt (7.1) berichtet, schätzten sich die Schüler in der vorliegenden Studie in den betrachteten Bereichen (Schulzeitzufriedenheit, Zurechtkommen mit den Lehrern, Anzahl der Freunde, Sich-Vertragen mit anderen Kindern, Zurechtkommen mit Klassenkameraden, Quantität von Bullyingerfahrungen) übergreifend als weniger auffällig ein, als dies von Eltern oder Lehrer eingeschätzt wurde. Die Tendenz von Schülern mit ASS und hoher intellektueller Begabung, sich in der Selbstwahrnehmung positiver einzuschätzen als dies in der Fremdeinschätzung bewertet wurde,

wird ebenso in der Studie von Foley Nicpon, Doobay und Assouline (2010) berichtet, die 54 Schüler mit ASS und hoher Begabung untersuchten (vgl. auch Barnhill et al., 2000). Auch Barnhill, Hagiwara, Smith Myles, Simpson, Brick und Griswold (2000) fanden eine Differenz in der Selbst- und Fremdwahrnehmung von Verhaltensproblemen. Greimel et al. (2011) berichten über Differenzen in der Selbst- und Fremdeinschätzung bei empathischen Fähigkeiten. Hurtig et al. (2009) finden im Gegensatz dazu bei einem Vergleich von Eltern-, Lehrer- und Schülerperspektive in den CBCL-Skalen eine kongruente Gesamteinschätzung bei durchschnittlich begabten Jugendlichen mit ASS. Foley Nicpon, Doobay und Assouline (2010) begründen die Diskrepanz in der Selbst- und Fremdeinschätzung mit einer eingeschränkten Einsicht der Betroffenen in ihre spezifischen Problembereiche und nehmen diesen Bereich durch die überdurchschnittlich intelligente Stichprobe ihrer Studie als intelligenzunabhängig an. Barnhill et al. (2000) führen dies ebenfalls auf Probleme in der Selbsteinschätzung zurück, die von den Autoren mit den spezifischen sozial-kognitiven Besonderheiten (Theory-of-Mind) von Probanden mit ASS in Zusammenhang gebracht werden. Mit Greimel et al. (2011) und mit Humphrey und Lewis (2008a) könnte auch ein Wunsch der Probanden nach sozialer Anpassung und Normalität eine entsprechende Bewertung als Begründung angeführt werden. Als eine weitere Vermutung für das Zustandekommen der Einschätzungsdifferenz könnte (vor dem Hintergrund der hohen Begabung, des schulischen Selbstkonzepts und geringer prüfungsbezogener Ängste in der vorliegenden Studie) ein Generalisieren der guten kognitiven und akademischen Leistungen auf andere Leistungs- oder Persönlichkeitsbereiche angenommen werden.

Zur Erfassung der Lehrersicht auf spezifische Problembereiche im Schulalltag wurde der „School Situations Questionnaire“ (SSQ-H, Barkley, 1990; in deutscher Übersetzung und Bearbeitung nach Rossbach, 2002) verwendet. Von Lehrern wurden die meisten Probleme im Schulalltag in den Bereichen „Gruppenarbeit“, „Turnhalle“, „offener Unterricht“, „Partnerarbeit“, „Ausflüge“ und „Pausen“ genannt. Dies sind übergreifend strukturell und sozial komplexere Situationen oder Sozialformen. Aus qualitativen Daten der vorliegenden Studie (Abschnitt 6.3.2) geht ebenfalls hervor, dass Eltern und Lehrer im Bereich der Didaktik und Methodik offene, sozial und strukturell komplexere Situationen als problematischer beschrieben als klar strukturierte schulische Situationen. Erklärende qualitative Aussagen zu diesem Themenkomplex finden sich in den Leitfadeninterviews in dem Codebereich „Didaktik und Methodik“ (u.a. Subcodes „Partner- und Gruppenarbeit und andere soziale Unterrichtsaspekte“, „Methodik“ und „strukturierter vs. offener Unterricht“; Abschnitt 6.3.2.1). Ein Lehrer berichtete beispielsweise: „Ich hab den Eindruck, es lag aber auch daran eben, wie klar man als Lehrer Anweisungen geben konnte oder das geschafft hat,

konsequent eine Struktur reinzubringen. Und je offener vielleicht eine Stunde verlief, umso schwieriger oder anstrengender war es auch für die Kollegen.“ (Lehrer 1; 1:76; 57:57; 5. Klasse, Gymnasium, aktuell keine Schule). Demes (2011b) berichtet für Schüler mit Asperger-Syndrom entsprechend von Problemen in der Strukturierung (Lehrereinschätzung). Probleme in sozial und strukturell komplexeren (Unterrichts-) Situationen werden auch in ratgeberorientierten Veröffentlichungen benannt (Schirmer, 2010; Schuster, 2010; Silverman & Weinfeld, 2007), jedoch konnten keine expliziten Studien zu Sozialformen und Unterrichtsmethodik gefunden werden. Probleme in strukturell und sozial komplexeren Situationen oder Sozialformen sind vor dem Hintergrund der Autismussymptomatik (Abschnitt 1.5) und den Werten in der Marburger Beurteilungsskala zum Asperger-Syndrom (MBAS; Remschmidt & Kamp-Becker, 2006; Abschnitt 6.1) erklärbar und erwartungskonform.

Gruppenübergreifend wurde berichtet, dass mehr als 70% der Schüler manchmal oder öfter Opfer von Bullying durch Mitschüler wurden. In verschiedenen Studien werden für Schüler mit ASS Bullying-Raten zwischen 60% und 90% berichtet (Carter, 2009; Little, 2001; Humphrey und Symes, 2010a, 2010b; Hippler, 2003). Bei nichtautistischen hochbegabten Schülern liegt die Bullying-Rate nach Peterson und Ray (2006) bei 11%. Eltern gaben in der vorliegenden Studie häufiger Bullyingerfahrungen an als die Schüler und diese wiederum häufiger als die Lehrer. Dies könnte mit den von Foley Nicpon, Doobay und Assouline (2010) und Barnhill, Hagiwara, Smith Myles, Simpson, Brick und Griswold (2000) genannten Differenzen in der Einschätzung von Eltern, Lehrern und Schülern in Zusammenhang stehen. Bei der Differenz zwischen Eltern und Lehrern könnte dies insbesondere eine durch unterschiedlich lange und intensive Beurteilungsgrundlage und andere Vergleichsmöglichkeiten der Lehrer zustanden kommen. Die Differenz zu der Schülerbeurteilung könnte mit sozial-kognitiven Besonderheiten erklärt werden, wonach Schüler mit Autismus z.T. nicht merken, dass sie Opfer von Bullying werden (insbes. bei subtilem Bullying; Humphrey und Symes, 2010a, 2010b). Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon und Sirota (2001) stellen in einer qualitativen Studie jedoch heraus, dass Schüler mit ASS den situativen sozialen Kontext von Bullying-Situationen zwar oft nicht ganz verstehen und z.T. keine oder wenig Reaktionen zeigen, Bullying jedoch bewusst und vielfach bekümmert wahrnehmen, was auch die qualitativen Daten der vorliegenden Studie implizieren (Code „Mitschüler, soziale Situation und Bullying“; Abschnitt 6.3.2.1).

Zusammenfassend weisen die vorgestellten Befunde der vorliegenden Studie auf z.T. schwerwiegende psychosoziale Probleme der untersuchten Schüler hin, die im Kontrast zu ihren kognitiven Fähigkeiten stehen. Diese Diskrepanz, insbesondere die zwischen sozial-adaptiven

Fähigkeiten und Verhalten und intellektueller Leistungsfähigkeit, lässt sich als unebenes Entwicklungsprofil auch bei Assouline und Foley Nicpon (2009), Burger-Veltmeijer, Minnaert und Van Houten-Van den Bosch (2011) und Foley Nicpon, Assouline, Amend und Schuler (2011) finden. Sie kann vor dem Hintergrund begabungsspezifischer Modelle (Abschnitt 3.4) als innere Dyssynchronie (Terrassier, 1982, 1985; Hampson, 2005, Silverman, 2002; Urban, 2008) oder als interner Misfit (Gyseler, 2003, 2005) verstanden werden. Zur theoretischen Veranschaulichung könnten die in Abschnitt 3.4 vorgestellten Modelle und insbesondere das von Burger-Veltmeijer (2007) vorgestellte „Dimensionale Diskrepanzmodell“ herangezogen werden. Im Sinne mehrdimensionaler Begabungsmodelle (Abschnitt 2.1.1.2 Hochbegabungsmodelle), wie dem Münchner Hochbegabtenmodell (Heller, 2001b) oder Fischers integrativen Begabungsmodell (Fischer, 2008), kann dies als Befund in der Moderatorvariable der (nichtkognitiven) Persönlichkeitsmerkmale bzw. Persönlichkeitsfaktoren eingeordnet werden.

Abbildung 69 visualisiert zusammenfassend ausgewählte quantitative Daten der vorliegenden Studie (in Anlehnung an Foley Nicpon, Assouline, Amend & Schuler, 2010, S. 234), um das heterogene Spektrum der verschiedenen Ergebnisbereiche zu illustrieren.

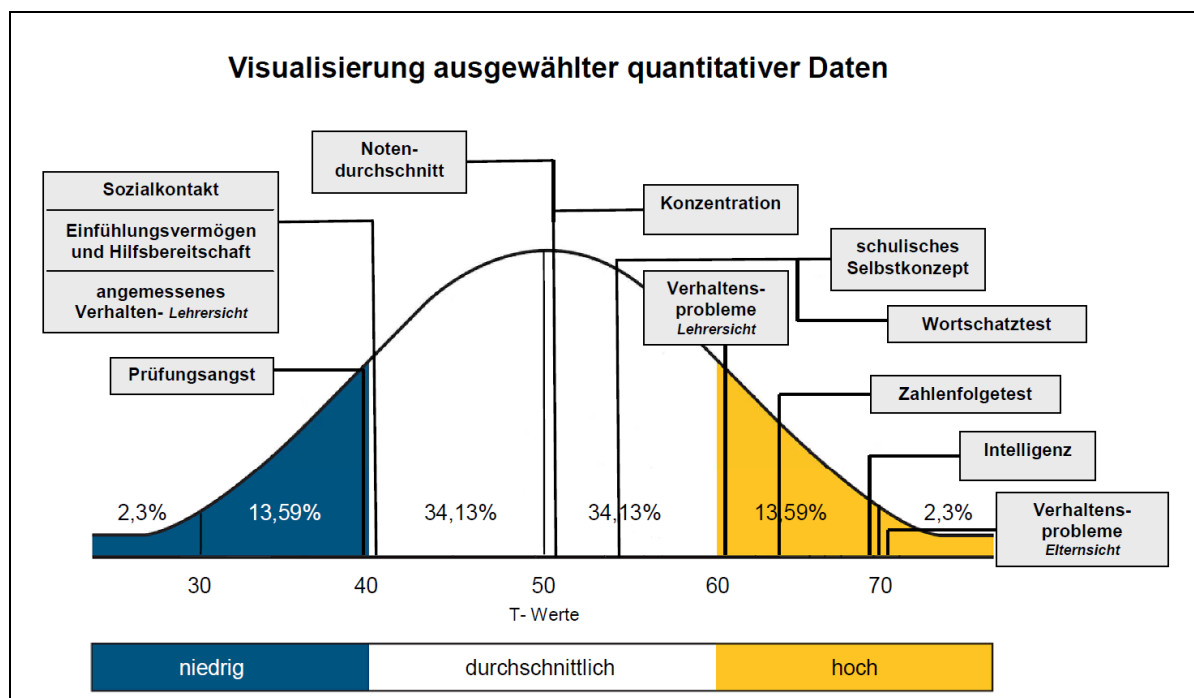


Abb. 69: Visualisierung ausgewählter quantitativer Ergebnisse von Schülern mit ASS und hoher intellektueller Begabung der vorliegenden Studie (in visueller Anlehnung an Foley Nicpon, Assouline, Amend & Schuler, 2010, S. 234); Datenquellen: Sozialkontakt und Einfühlungsvermögen/ Hilfsbereitschaft und Konzentration aus LSL (Lehrerangabe); angemessenes Verhalten und Verhaltensprobleme- Lehrer aus TRF (Lehrerangabe); Prüfungsangst und Schulisches Selbstkonzept aus A-VS (Schülerangabe); Notendurchschnitt aus Zeugnissen; Verhaltensprobleme Elternsicht aus CBCL (Elternangabe); Intelligenz aus Vorbefunden und CFT-20R)

Abbildung 69 illustriert das heterogene Spektrum von Persönlichkeits- und Leistungsbereichen der Schüler in der vorliegenden Studie. Dieses heterogene Bild zeigt sich auch in anderen Studien zu ASS und hoher intellektueller Begabung (Assouline & Foley Nicpon, 2009; Burger-Veltmeijer, Minnaert & Van Houten-Van den Bosch, 2011; Foley Nicpon, Assouline, Amend & Schuler, 2011; Huber, 2007).

7.2.3 Einordnung qualitativer Forschungsbefunde

Die in Abschnitt 6.3 präsentierten qualitativen Befunde werden in dem folgenden Abschnitt mit vorliegenden Forschungsbefunden in Beziehung gesetzt und diskutiert. Die Abfolge der Diskussion folgt der Ergebnispräsentation der Codes in Abschnitt 6.3.2. Aufgrund des Umfangs des Codematerials werden nur ausgewählte Aspekte der Codes und Subcodes diskutiert.

Die qualitative Auswertung der 62 einbezogenen Leitfadeninterviews (ca. 61 Stunden Interviewmaterial) wurde in Abschnitt 6.3 ausführlich tabellarisch, ausdifferenziert-vergleichend und theoriegeleitet dargestellt. Ein zusammenfassender Perspektivenvergleich ergab elf inhaltstragende Obercodes, die von allen Akteursperspektiven aus benannt wurden, ein gemeinsames Thema der Eltern und Schüler, fünf gemeinsame Themen der Eltern und Lehrer, fünf Einzelthemen der Eltern und vier Einzelthemen der Lehrer.

Insgesamt sind die in den qualitativen Interviews gefundenen Themenkomplexe (Codes und Subcodes) in etwa kongruent mit denen anderer Studien zu Autismus-Spektrum-Störungen, die in Abschnitt 1.8.3 dargestellt wurden.

Qualitative Studien, in denen Eltern befragt wurden (u.a. Lasser & Corley, 2008; Jackson Brewin, Renwick & Fudge Schormans, 2008; Myers, Mackintosh & Goin-Kochel, 2009), berichten für schulbezogene Themen von ähnlichen inhaltlichen Strukturen wie die vorliegende Studie.

Qualitative Studien, in denen Schüler befragt wurden (u.a. Carrington, Templeton & Papinczak, 2003; Connor, 2000; Humphrey & Lewis, 2008a, 2008b; Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon & Sirota, 2001; Osler & Osler, 2002; Portway & Johnson, 2003; Trillingsgaard & Ulsted Sorensen, 1994), oder Studien, in denen Lehrer befragt wurden (u.a. Glashan, MacKay & Grieve, 2004; Horrocks, White & Roberts, 2007; McGregor & Campbell, 2001; Reicher, Wiesenhofer & Schein, 2006), finden für schulbezogene Themen ebenfalls ähnliche inhaltliche Strukturen wie die vorliegende Studie.

Befunde in Codes der vorliegenden Studie, die in anderen Studien, aus Sicht des Autors, nicht benannt wurden und somit Desiderata darstellen, sind u.a. der von den Lehrern benannte Einfluss des Lehrerkollegiums, der übergreifend benannte Einfluss der Eltern der Mitschüler, der positive

Effekt des Nutzens von Selbsthilfeaktivitäten durch Eltern sowie die Inhalte des Codes „Begabung und Begabtenförderung“.

Bei den gemeinsamen Themen der Schüler, Eltern und Lehrer wird u.a. der Code „Autismus“ benannt. Die Subcodestruktur des Codes kann den Probandengruppentabellen (Tabellen 52, 53 und 54) in Abschnitt 6.3.1 und der Beschreibung und Illustration des Codes in Abschnitt 6.3.2.1 entnommen werden. Neben der Symptomatik und eigenen Erklärungen von Autismus werden u.a. „Psychoedukation/Informationen über Autismus“ und ein Anzweifeln der Diagnose Autismus durch Lehrkräfte oder durch andere Eltern benannt. Eltern berichten spezifisch über Auffälligkeiten in Kindheit und Entwicklung und über diagnoseassoziierte Themen, die positive und negative aspektuelle Wirkungen enthielten.

Diese Ergebnisse sind ähnlich denen der Aussagen zur Elternperspektive in der Studie von Jackson Brewin, Renwick und Fudge Schormans (2008). Alle dort genannten Aspekte finden sich in der vorliegenden Studie wieder. Demnach ist v.a. der Umgang mit der Diagnose Autismus, die Anerkennung der Diagnose Autismus und die Aufklärung und Weiterbildung zum Thema Autismus von besonderer Bedeutung (vgl. auch Demes, 2011a, 2011b). Der Aspekt der autismspezifischen Psychoedukation der beteiligten Akteure wird auch in den qualitativen Interviews der vorliegenden Studie deutlich herausgestellt. In der vorliegenden Studie wurden, neben dem Fokus auf Lehrer, auch die Bedeutung der autismspezifischen Aufklärung der Mitschüler, der Eltern der Mitschüler und des Kollegiums benannt (vgl. zu Mitschüleraufklärung u.a. Kappus & Schröder, 2008; Moosecker, 2009). Ein Anzweifeln oder Relativieren der Autismus-Diagnose in der Lehrerschaft scheint bei pädagogischen Interventionen zu bedenken zu sein.

Insgesamt treten in den Interviews deutlich autistisches Verhalten und Problemkomplexe (vgl. Demes, 2011b) zutage, die, wie in qualitativen Daten ebenfalls gefunden, vermutlich nicht vollständig kognitiv kompensiert werden können. Die berichteten Probleme bei Veränderungen finden sich auch in anderen Studien zur schulischen Situation der fokussierten Klientel (z.B. Demes 2011b). Die Tendenz, Normalität herzustellen zu wollen, die in den Studien von Humphrey und Lewis (2008a) und Lasser und Corley (2008) als zentrales Thema gefunden wurde, ist in den vorliegenden qualitativen Daten nicht kongruent vorhanden. Die Diagnose Autismus wird von Eltern in der vorliegenden Studie eher positiv attribuiert und als emotional entlastende Erklärung und als Hilfe für schulische Unterstützung, denn als Stigmatisierung beschrieben.

Eltern berichten von Verzögerungen im autismusspezifischen Diagnoseprozess, da Verhaltensauffälligkeiten durch klinisch-diagnostische Stellen auf die Hochbegabung zurückgeführt wurden (vgl. Code „Begabung und Begabtenförderung“; Abschnitt 6.3.2.1). Es scheint somit falsch-negative diagnostische Zuschreibungen zu geben, die als „Verdeckungseffekt“ bezeichnet werden könnten. Eine umgekehrt erst spätere Feststellung der hohen Begabung wurde, vermutlich durch die standardmäßige Intelligenzdiagnostik im klinischen Diagnostikprozess, nicht gefunden. Die von Cash (1999a), Huber (2007) und Neihart (2000) geäußerte Befürchtung, eine hohe intellektuelle Begabung könne eine Autismusdiagnose verzögern, konnte in den qualitativen Daten der vorliegenden Studie somit gefunden werden. Dies berichtet auch Huber (2007) in deren Studie bei acht der zehn Probanden, für die eine Autismusdiagnose zuerst ausgeschlossen und später doch gestellt wurde. Dies impliziert ein genaues diagnostisches Vorgehen und die Entwicklung von theoriegeleiteten Modellen der Diagnostik bei der fokussierten Zielgruppe (Burger-Veltmeijer, Minnaert & Van Houten-Van den Bosch, 2011; Foley Nicpon, Allmon, Sieck & Stinson, 2011).

Die Inhalte und Subcodestruktur des Codes „Begabung und Begabtenförderung“ kann den Probandengruppentabellen (Tabellen 52, 53 und 54) in Abschnitt 6.3.1 und der Beschreibung und Illustration des Codes in Abschnitt 6.3.2.1 entnommen werden. Auffällig ist in den qualitativen Daten, dass das Thema Begabung im Code „Begabung und Begabtenförderung“ nur einen Aspekt der gefundenen Codes ausfüllt und dass dieser gruppenübergreifend etwa gleich oft benannt wurde wie andere schulische oder autismusspezifische Codebereiche (z.B. „Mitschüler, soziale Situation und Bullying“, „Unterricht und Leistungen“, „Verhaltensprobleme“). Dies könnte als Beleg für die autismusspezifischen Probleme gedeutet werden, die Schüler mit ASS und einer hohen Begabung nach vorliegender und anderen Studien trotz ihrer guten intellektuellen Leistungsfähigkeit aufweisen können (vgl. Assouline & Foley Nicpon, 2009; Burger-Veltmeijer, Minnaert & Van Houten-Van den Bosch, 2011; Foley Nicpon, Assouline, Amend & Schuler, 2011; Huber, 2007). Eltern berichten intensiver über Begabung und Begabtenförderung als Lehrer und Schüler, was durch die Stichproben-Rekrutierungsstrategie der vorliegenden Studie erklärbar scheint, in der sich Eltern selbst für die Studie meldeten (vgl. Abschnitt 5.3.2 und Teil 7.3 der Diskussion). Schulisch benennen Eltern vielfach mangelnde begabungsspezifische Angebote durch die Schule bzw. die Lehrer. Dies benennt auch Huber (2007) für die von ihr untersuchten Schüler mit ASS und hoher Begabung. Zudem weisen die quantitativen Daten der vorliegenden Studie aus, dass nur ungefähr die Hälfte der Schüler pädagogische Maßnahmen der Begabtenförderung erhielten. Als Gründe für die geringen Begabtenförderungsangebote machen Lehrer in den Leitfadeninterviews der

vorliegenden Studie insbesondere die hohe Anzahl der betreuten Schüler, fehlende Zeitkontingente und das herausfordernde Verhalten des betreuten Schülers verantwortlich. Eltern benennen zudem eine Lehrerabhängigkeit von begabungsspezifischen Angeboten. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang auch der durch Lehrer geäußerte Vorbehalt gegenüber der festgestellten hohen intellektuellen Begabung der Schüler.

Mit Burger-Veltmeijer, Minnaert und Van Houten-Van den Bosch (2011) und eingedenk der Befunde zum Weiterbildungsstand der in der vorliegenden Studie befragten Lehrer, kann auch angenommen werden, dass nur wenige Lehrkräfte sowohl autismus- als auch begabungsspezifisch weitergebildet sind (in der vorliegenden Studie waren dies nur 14% der befragten Lehrer) und dass hier ein weiterer Grund für geringe Angebote der Begabtenförderung zu sehen ist. Notwendig erscheinen in diesem Zusammenhang die Entwicklung und Evaluation von Konzepten und Modellen der autismus- und begabungsspezifischen schulischen Förderung und breit angelegte Weiterbildungsmaßnahmen von Lehrkräften zu beiden Themenkomplexen. Die in Abschnitt 3.5.2 zusammengestellten pädagogischen Fördermaßnahmen, die schulstrukturebenenbezogenen Interventionsmaßnahmen, die in der Triangulären Ergebnismatrix (Tabelle 103, S. 293f) vorgestellt wurden und das „Integrative Prozessmodell zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus und hoher Begabung“, das in Abschnitt 7.4.1.2 vorgestellt wird, könnten Ansätze hierfür bieten (vgl. Burger-Veltmeijer, Minnaert & Van Houten-Van den Bosch, 2011; Foley Nicpon, Allmon, Sieck & Stinson, 2011).

In den Leitfadeninterviews wurden im Codebereich „Didaktik und Methodik“ vielfältige didaktisch-methodische Aspekte der Unterrichtsgestaltung benannt. Die Subcodestruktur des Codes „Didaktik und Methodik“ kann den Probandengruppentabellen (Tabellen 52, 53 und 54) in Abschnitt 6.3.1 und der Beschreibung und Illustration des Codes in Abschnitt 6.3.2.1 entnommen werden. Zudem finden sich didaktisch-methodische Inhalte in den Ergebnissen der offenen Fragen der „Fragebögen für Lehrer von Kindern und Jugendlichen mit Autismus und hoher Begabung“ (FLeKA-HB; Abschnitt 6.3.3). Die gruppenübergreifend genannten didaktisch-methodischen Maßnahmen decken sich weitestgehend mit denen anderer Veröffentlichungen zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus (Demes, 2011b; Schirmer, 2010; Schuster 2010; Silverman & Weinfeld, 2007; Smith Myles, 2005; Smith Myles & Adreon, 2001; Smith Myles, Adreon & Gitlitz, 2006). Spezifisch für diese Studie sind die benannten Maßnahmen der Begabtenförderung und deren Problembereiche für Schüler mit Autismus (siehe Abschnitt 6.3.2.1).

Die Mitschüler und die soziale Situation der Probanden wurden in den quantitativen Daten probandengruppenübergreifend als wichtige Einflussfaktoren auf die schulisch-soziale Situation beschrieben. Die Subcodestruktur des Codes „Mitschüler, soziale Situation und Bullying“ kann den Probandengruppentabellen (Tabellen 52, 53 und 54) in Abschnitt 6.3.1 und der Beschreibung und Illustration des Codes in Abschnitt 6.3.2.1 entnommen werden. Die untersuchten Schüler waren, nach Aussagen in den Interviews, qualitativ sehr unterschiedlich in ihre schulisch-sozialen Bezugssysteme integriert (vgl. auch Demes, 2011b). Ein mögliches Erklärungsmodell für die vielfach genannten sozialen Probleme, Ausgrenzungserfahrungen und problematische oder geringe soziale Kontakte der fokussierten Schüler in der vorliegenden Studie legen Humphrey und Symes (2011) mit ihrem „reciprocal effects peer interaction model“ (REPIM; vgl. Abschnitt 1.8.3.2.1) vor. Dieses Modell integriert Befunde schulbezogener Forschungsarbeiten zu Bullying, Ausgrenzung und sozialer Integration im schulisch-sozialen Kontext und erklärt soziale Probleme auf Grundlage von zirkulären Interaktionsmechanismen.

Als sozial protektive Faktoren scheinen, nach Ergebnissen der vorliegenden Studie, insbesondere eine autismspezifische Aufklärung der Mitschüler und eine lange gemeinsame Schulzeit zu fungieren. Außerhalb der Schule haben die Schüler mit ASS und hoher intellektueller Begabung meist wenig Kontakt zu anderen Gleichaltrigen, was sich in quantitativen Daten der vorliegenden Studie widerspiegelt (vgl. Abschnitt 6.2.4.2) und sich auch bei Hilton, Crouch und Israel (2008) findet. Dies könnte, mit Humphrey und Symes (2011) Rückwirkungen auf Fertigkeiten der sozialen Interaktion und auf die soziale Integration der Schüler haben. Lehrer sehen das breite Wissen der Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung als einen Faktor, der die soziale Anerkennung in der Klasse fördern könnte.

Als besonders problematisch werden die probandengruppenübergreifend genannten Bullyingerfahrungen beschrieben. Berichte über häufige Bullyingerfahrungen finden sich, neben anderen Studien zu Autismus (Carter, 2009; Little, 2001; Humphrey und Symes, 2010a, 2010b), auch in den quantitativen Daten der vorliegenden Studie, nach denen 70% der Schüler manchmal oder öfter Opfer von Bullying durch Mitschüler wurden (bei nichtautistischen hochbegabten Schülern waren es nur 11%; Peterson & Ray, 2006). Auch zu Bullying bei Schülern mit Autismus legen Humphrey und Symes (2011) mit ihrem oben genannten „reciprocal effects peer interaction model“ (REPIM) ein Erklärungsmodell vor. Lehrer nehmen Bullying vielfach nicht wahr, da es meist in außerunterrichtlichen Situationen auftritt. Dies berichten auch Batten, Corbett, Rosenblatt, Withers und Yuille (2006) und andere Befunde der Bullying-Forschung (Horn & Knopf, 1996; Smith, 1999; Schäfer & Kulis, 2000). Von den in der vorliegenden Studie beschriebenen

Folgeproblemen von Bullying auf soziale Integration, Verhaltensprobleme und affektive Reaktionen wurde auch in anderen Studien berichtet (u.a. Batten, Corbett, Rosenblatt, Withers & Yuille, 2006; Reid & Batten, 2006). Nach Befunden der vorliegenden Studie berichten Schüler mit ASS und hoher Begabung zudem wenig über Bullying in der Häuslichkeit oder gegenüber den Lehrern. Nach Humphrey und Symes (2010a, 2010b) könnte eine Erklärung hierfür sein, dass die Schüler sich nicht bewusst sind, dass andere von den Bullying-Erfahrungen nicht wissen, bzw. dass diese Interesse an diesen Informationen hätten und in der Situation helfen könnten. Nach Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon und Sirota (2001) zeigen Schüler mit Autismus u.U. wenig Reaktionen, nehmen Bullying jedoch bewusst wahr, was die Gefahr des Nichterkennens von Bullying durch die Lehrerschaft, von dem in den Leitfadeninterviews berichtet wurde, zudem erhöht.

In den Interviews wurden verschiedenen Aspekte von „Pausen und außerunterrichtlichen Aktivitäten“ angesprochen, die durch Bullyingerfahrungen, die hohen sozialen Anforderungen, die geringe Struktur und durch auditive Reizfülle gruppenübergreifend als vielfach problematisch beschrieben wurden. Dies deckt sich mit Befunden anderer Studien zu Schülern mit ASS (Batten, Corbett, Rosenblatt, Withers & Yuille, 2006; Humphrey & Lewis, 2008a; Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon & Sirota, 2001). Im Subcode „Nachteilsausgleiche“ des Codes „Didaktik und Methodik“ wurde von Möglichkeiten berichtet, Pausen und außerunterrichtliche Aktivitäten durch schulalltagsbezogene Nachteilsausgleiche, Buddy-Systeme oder Sonderregelungen zu regulieren. Lang, et al. (2011) berichten, neben der Entspannungsfunktion von Pausen, über die Möglichkeit von sozialen Lernerfahrungen in Pausen.

Probleme in der Sensorik werden in den quantitativen Daten probandengruppenübergreifend benannt. Die Subcodestruktur des Codes „Sensorik“ kann den Probandengruppentabellen (Tabellen 52, 53 und 54) in Abschnitt 6.3.1 und der Beschreibung und Illustration des Codes in Abschnitt 6.3.2.1 entnommen werden. Neben z.T. massiven Problemen in der auditiven Wahrnehmung (Reizfilterung und Toleranz gegenüber Lautstärke) wurden v.a. auch Probleme im taktilen Bereich (Enge bei zu vielen Menschen) als überfordernd beschrieben. Zudem wurden andere sensorische Probleme wie Reizüberflutung, olfaktorische oder visuelle Hypersensibilitäten benannt. Diese Aussagen decken sich mit den Befunden von Demes (2011b) und denen von Mesibov and Shea (1996), die berichten, dass integrierte Schüler mit ASS, die die Lautstärke im Regelschulunterricht als störend oder gar schmerzhaft empfanden (auch Myles et al., 2000). Zingerevich und LaVesser (2009) und Ashburner, Ziviani und Rodger (2008) berichten ebenfalls über Probleme der auditiven Filterung und von taktiler Hypersensibilität. Die von Ashburner, Ziviani und Rodger (2008) und

Menzinger (2009) genannten Folgeprobleme in akademischen Leistungen oder Unterrichtsverhalten werden auch in den qualitativen Daten der vorliegenden Studie evident. Zudem wurde in den Interviews mehrfach beschrieben, dass sensorische Probleme zu einer Erhöhung der Wahrscheinlichkeit von Verhaltensproblemen führen könnten. Dies deutet auf die Notwendigkeit einer didaktisch-methodischen Berücksichtigung von sensorischen Besonderheiten auch bei Schülern mit ASS und einer hohen intellektuellen Begabung hin. Spezifische Interventionen und unterrichts-, schulalltags- oder prüfungsbezogene Nachteilsausgleiche (Abschnitte 6.3.2.1 und 6.3.3) könnten, nach qualitativen Daten der vorliegenden Studie, negative Folgen sensorischer Probleme auf akademische Leistungen oder auf das Verhalten der Schüler vermindern.

Probandengruppenübergreifend wird Schulbegleitung (wenn vorhanden) als eine wichtige personelle Ressource der schulischen Situation beschrieben. Die Subcodestruktur des Codes „Schulbegleitung“ kann den Probandengruppentabellen (Tabellen 52, 53 und 54) in Abschnitt 6.3.1 und der Beschreibung und Illustration des Codes in Abschnitt 6.3.2.1 entnommen werden. Der in der vorliegenden Studie beschriebene positive Effekt durch Schulbegleitung deckt sich mit Befunden von Demes (2011b), die für Schüler mit Asperger-Syndrom herausstellt, dass Schulbegleitung als wichtige personelle Ressource fungieren kann, die mit einer höheren Schulbesuchsmotivation der Schüler und einer höheren Qualität mitschülerbezogener sozialer Interaktion einhergeht. Aufgrund der geringen Forschungslage zur Schulbegleitung (vgl. Beck, Dworschak & Eibner, 2010; Dworschak, 2010) können keine direkten Vergleiche zu anderen Studien gezogen werden. Bedenkenswert scheint eine weitere Beschäftigung mit beschriebenen Problemen der Schulbegleitung (Akzeptanz in der Schule, Unsicherheiten der Lehrer, Qualifikation der Schulbegleitung) um die Maßnahme zu effektivieren. Schulbegleiter könnten, neben der Assistenz im Unterricht, u.U. auch als Mentoren für schulisches Enrichment oder für differenzierte Unterrichtsmaßnahmen eingesetzt werden.

In den Leitfadeninterviews wurden im Codebereich „Unterricht und Leistungen“ vielfältige unterrichts- und leistungsbezogene Aspekte benannt. Die differenzierte Subcodestruktur des Codes „Unterricht und Leistungen“ kann den Probandengruppentabellen (Tabellen 52, 53 und 54) in Abschnitt 6.3.1 und der Beschreibung und Illustration des Codes in Abschnitt 6.3.2.1 entnommen werden. Die Profile der akademischen Leistungen, die in den qualitativen Daten der vorliegenden Studie gefunden wurden, entsprechen in etwa denen der untersuchten Schüler anderer Studien zu ASS und hoher intellektueller Begabung (Assouline & Foley Nicpon, 2009; Foley Nicpon,

Assouline, Amend & Schuler, 2011; Huber, 2007) und Schülern mit ASS und durchschnittlicher intellektueller Begabung (Griswold, Barnhill, Smith Myles, Hagiwara & Simpson, 2002). Deutlich wird in der vorliegenden Studie, wie auch in den anderen genannten Studien, insbesondere ein heterogenes akademisches Leistungsprofil der Schüler (vgl. quantitative Daten in Abschnitt 6.1.1). So wurden beispielsweise für das Unterrichtsfach Deutsch in den qualitativen Interviews Probleme mit Sinnentnahme beim Lesen (insbesondere bei komplexen sozialen Zusammenhängen) beschrieben, die auch von Alisanski und Amanullah (2000) und von Assouline und Foley Nicpon (2009) gefunden wurden. Die qualitativen Befunde der vorliegenden Studie liefern z.B. auch Erklärungsansätze für die in anderen Studien beschriebenen Probleme in der Textproduktion (z.B. Griswold, Barnhill, Smith Myles, Hagiwara & Simpson, 2002) und der Handschrift bzw. der Schreibgeschwindigkeit (Demes, 2011b; siehe Codes „Deutsch“ und „Schrift-, Ab- und Mitschriften“; Abschnitt 6.3.2.1). In der vorliegenden Studie wird mehrfach von einer Präferenz naturwissenschaftlicher Fächer gegenüber gesellschafts- oder literaturwissenschaftlicher Fächer berichtet (z.B. auch Connor, 2000; Church, Alisanski & Amanullah, 2000; Demes, 2011b), die sich jedoch in systematischen Studien und auch in den quantitativen Daten der vorliegenden Studie nicht in besseren Leistungen wiederfinden lassen (Griswold, Barnhill, Smith Myles, Hagiwara & Simpson, 2002; Minchian und Lyn, 2007). Es wird in den Interviews von mathematischen Leistungen berichtet, die von den Akteuren als Hochbegabung gedeutet werden (vgl. auch Minchian & Lyn, 2007).

In den berichteten akademischen Leistungen (quantitativer und qualitativer Daten) wird zusammenfassend ein heterogenes akademisches Leistungsprofil der Schüler deutlich, das auch von Assouline und Foley Nicpon (2009) und Foley Nicpon, Assouline, Amend und Schuler (2010) bei Schüler mit ASS und hoher intellektueller Begabung gefunden wurde. Die qualitativen Befunde der vorliegenden Studie liefern Hinweise, die darauf deuten, dass die diskrepanten Leistungen mit autismusspezifischen Besonderheiten der Informationsverarbeitung (Abschnitt 1.6) in Zusammenhang stehen könnten. Die von Ashburner, Ziviani und Rodger (2010) für Schüler mit ASS gefundene Gefahr von, zumindest partiellem, schulischem Underachievement (vgl. auch Demes, 2011, für Deutschland) scheint, eingedenk der Noten- und Schulbesuchsverteilung der Schüler der vorliegenden Studie (Abschnitt 6.1.1), auch für Schüler mit ASS und hoher intellektueller Begabung zu bestehen. Eine mögliche Erklärung bieten die in Abschnitt 3.4 vorgestellten Modelle, die interne oder externe Dyssynchronien oder Mitfits als Deutungsmuster nahelegen.

Verhaltensprobleme nehmen in den Leitfadeninterviews probandengruppenübergreifend einen breiten Raum ein. Die Subcodestruktur des Codes kann den Probandengruppentabellen (Tabellen 52, 53 und 54) in Abschnitt 6.3.1 und der Beschreibung und Illustration des Codes in Abschnitt 6.3.2.1 entnommen werden. Dort werden differenziert Erscheinungsformen, vermutete Gründe und andere Aspekte von Verhaltensproblemen beschrieben. Interessant scheint, dass die qualitativ berichteten Verhaltensprobleme im Bereich der Aggressionen sich nicht entsprechend stark in den quantitativen Fragebögen der vorliegenden Studie (Skala „aggressives Verhalten“: TRF: T=62; CBCL: T=65) abbilden. Es werden hier im Mittelwert nicht die Grenzwerte für problematisches Verhalten erreicht. Zu bedenken ist jedoch die hohe Standardabweichung von SD=9,4. Von den Lehrern wurden in der Subskala „aggressives Verhalten“ im TRF vier Schüler als störungsrelevant aggressiv und zwei als problematisch, von den Eltern im CBCL sechs als störungsrelevant aggressiv und ein Schüler als problematisch eingestuft, während sich qualitative Aussagen zu diesem Code in fast allen Interviews fanden. Foley Nicpon, Doobay und Assouline (2010) finden für Probanden mit ASS und hoher Begabung in einer Verhaltensskala ebenfalls keine risikobehafteten Aggressionswerte. Die Diskrepanz zwischen qualitativ berichteter und quantitativ angegebener Aggression mag in der emotionalen Intensität aggressiver Erfahrungen und Vorkommnisse mit den fokussierten Schülern begründet liegen, die sich durch ihre Affektinvolvierung in narrativen Situationen besonders intensiv niederschlagen. Es bleibt jedoch festzuhalten, dass probandengruppenübergreifend vielfach von (z.T. massiven) Verhaltensproblemen berichtet wird, die nach qualitativen Aussagen in kumulierter Form Suspendierungen und Schulwechsel nach sich zogen. Interessant scheint zudem, dass in qualitativen Daten von Verhaltensproblemen berichtet wird, die u.a. durch Bullying, Langeweile/ Unterforderung, sensorische Probleme und personelle oder zeitlich-strukturelle Veränderungen bedingt sind. Demes (2011b) berichtet für Lehreraussagen ebenfalls von autismspezifischen Problemen bei unerwarteten Veränderungen. Zumindest einige der in den Interviews angegebenen Gründe für Verhaltensauffälligkeiten scheinen begabungsspezifisch (Langeweile/ Unterforderung) oder autismspezifisch (sensorische Probleme und Umgang mit Veränderungen) determiniert zu sein und könnten so evtl. mit entsprechend spezifischen autismus- oder begabungsspezifischen pädagogischen Interventions- und Fördermaßnahmen abgemildert werden.

Als ein gemeinsamer Code der Eltern und Lehrer wurde „Eltern der Mitschüler“ gefunden. Die diesem Bereich zugeordneten Aussagen beziehen sich eher auf verhaltensproblem- und autismusassoziierte, als auf begabungsbezogene Themen, da erstere in ihrer Auswirkung auf

Mitschüler u.U. störender wirken können. Die Aussagen des Inhaltsbereichs sind insofern eine Novität, als dass sie in anderen elternbezogenen Studien zu Schülern mit Autismus bisher nicht explizit beschrieben wurden (u.a. Lasser & Corley, 2008; Jackson Brewin, Renwick & Fudge Schormans, 2008; Myers, Mackintosh & Goin-Kochel, 2009). Die mehrfache deutliche Benennung von Interventionsnotwendigkeiten in diesem Bereich sollte daher bei zukünftigen Modellbildungen autismusspezifisch-schulischer Interventionen berücksichtigt werden.

Weitere gemeinsame Codes der Eltern und Lehrer waren „Kooperation/ Informationsfluss“ und „Unterstützungssysteme“. Die Subcodestruktur der beiden Codes kann den Probandengruppentabellen (Tabellen 53 und 54) in Abschnitt 6.3.1 und der Beschreibung und Illustration des Codes in Abschnitt 6.3.2.3 entnommen werden. Beide Bereiche sind in Modellen zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus meist als zentrale Elemente beschrieben (Eldar, Talmor & Romem, 2009; Magyar, 2011; Simpson, de Boer- Ott & Smith- Myles, 2003; Trost, 2010; Wilkinson, 2005). Die in der vorliegenden Studie gefundenen Unterstützungssysteme stimmen mit denen von Demes (2011b) berichteten überein. Die von Demes (2011b) aufgeführte, überwiegende Unterstützung der Lehrer durch Autismusambulanzen wird in der vorliegenden Studie durch schulsystemimmanente Fachberater Autismus/ Autismusbeauftragte ergänzt. Der Bereich Kooperation/ Informationsfluss wird als wichtiger Ressourcen- oder Problembereich, mit z.T. massiven Ausprägungen (vgl. Glashan, MacKay & Grieve, 2004), beschrieben. Die Bedeutung von Unterstützungssystemen und von kooperativem Informationsfluss sollte bei zukünftigen Modellbildungen autismus- und begabungsspezifisch- schulischer Interventionen als zentrales Element berücksichtigt werden.

Lehrerspezifische Themenkomplexe wurden in den gruppenspezifischen Codes zusammengefasst. Die Subcodestruktur der Lehrercodes kann den Probandengruppentabellen (Tab. 54) in Abschnitt 6.3.1.3 und der Beschreibung und Illustration in Abschnitt 6.3.2.5 entnommen werden. Einzelthemen der Lehrer, die von besonderer Bedeutung waren, sind die Codes „Beratung und Weiterbildung“ und „Kollegium und Schulleitung“. Themen des Codes „Beratung und Weiterbildung“ waren auch in den Codes der anderen Probandengruppen integriert (der Code wird bei Schülern und Eltern inhaltlich im Codebereich „Lehrer und pädagogisches Personal“ sowie „Autismus“ benannt.).

Die „Beratung und Weiterbildung“ der Lehrer wird in den Interviews der vorliegenden Studie als eine wichtige Ressource benannt. Auch Demes (2011a, 2011b) stellt die schulsysteminterne und externe Beratung und Unterstützung als einen relevanten Bereich der schulischen Situation heraus.

Zudem berichtet Demes (2011a, 2011b) ebenfalls von einer massiven autismusspezifischen Weiterbildungsnotwendigkeit (vgl. auch Kirchner et al., 2011; Park & Chitiyo, 2011). Auch nach Befunden anderer Studien ist die u.a. durch Weiterbildungen moderierte Grundhaltung des pädagogischen Personals von besonderer Bedeutung (Glashan, MacKay & Grieve, 2004; Jackson Brewin, Renwick & Fudge Schormans, 2008). Die in der vorliegenden Studie probandengruppenübergreifend benannten positiven Effekte autismusspezifischer Weiterbildung deuten, zusammengekommen mit den Befunden von Demes (2011b) und Park und Chitiyo (2011) in die Richtung einer Notwendigkeit solch spezifischer Angebote in der Lehrerbildung. Magyar (2011) stellt zur autismusspezifischen Lehrerweiterbildung ein Modell vor, das in ein komplexes Modell schulischer Förderung eingebettet wird.

Im Codebereich „Kollegium und Schulleitung“ wird zum einen von Ressourcen berichtet (Austausch und Kooperation innerhalb der Lehrerschaft; Aufklärung bzw. Weiterbildung des Kollegiums zum Thema Autismus; generell positive Haltung). Bemerkenswert erscheinen hier jedoch insbesondere die als problematisch beschriebenen Subcodebereiche (geringe Unterstützung im Kollegium; Zweifel an der Diagnose Autismus; Belastung für das Kollegium), da diese in anderen lehrerbezogenen Studien (u.a. Glashan, MacKay & Grieve, 2004; Horrocks, White & Roberts, 2007; McGregor & Campbell, 2001; Reicher, Wiesenhofer & Schein, 2006) nicht beschrieben wurden. Diese qualitativen Befunde (v.a. die Bedeutung des Lehrerkollegiums) sind als Einflussfaktoren bei der Gestaltung schulsituativ-analytischer und förderungsorientierter Modelle mitzudenken und einzuarbeiten. Spezifische pädagogische Maßnahmen sollten perspektivisch auch das Lehrerkollegium fokussieren oder dieses förderdiagnostisch mitbedenken.

7.3 Methodenkritik

Die Methodik der vorliegenden Studie Mixed-Method-Studie wurde in Kapitel 5 umfänglich beschrieben. Dabei wurde ausführlich auf die grundlegenden und die angewendeten Methoden der qualitativen und quantitativen Auswertung eingegangen. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie müssen jedoch vor dem Hintergrund methodischer Einschränkungen betrachtet werden.

Es ist zu beachten, dass, aufgrund der geringen Häufigkeit der fokussierten Untersuchungsgruppe (Abschnitte 1.2 und 3.1), für die Studie keine zufällige Stichprobenziehung möglich war. Bei der Stichprobenkonstruktion wurde ein qualitativer Stichprobenplan (Schreier, 2007) verwendet und dabei auf minimale und maximale Kontrastierungen zurückgegriffen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2008; vgl. Abschnitt 5.3.2). Es handelt sich daher im Sinne einer quantitativen Forschungsmethodik nicht um eine unausgelesene Zufallsstichprobe. Zudem ist die Gesamtgröße der Stichprobe und der

Umfang der jeweiligen Probandengruppen für quantitative Datenanalysen recht gering (67 Probanden: 23 Schüler, 22 Eltern, 22 Lehrer). Für eine qualitative Studie ist der Stichprobenumfang jedoch als relativ groß zu bewerten. Durch die verwendete Rekrutierungsstrategie, die über Anschreiben, Internet und einen Artikel in einer Verbandszeitschrift Probanden rekrutierte, könnte zudem vermutet werden, dass sich vor allem interneterfahrene, engagierte Eltern für die Studie gemeldet habe, deren Teilnahme u.U. durch negative schulische Vorerfahrungen moderiert war, die sich wiederum in den Ergebnissen der Studie niederschlagen könnten. Es wurde versucht, die alleinige Rekrutierung über „Studienwerbung“ durch eine direkte persönliche Ansprache von Familien in einer Autismusambulanz zu erweitern (so sind 5 Probanden [22% der Stichprobe] direkt angesprochen worden).

Die Ergebnisse dieser Studie haben aus genannten Gründen eine eingeschränkte Gültigkeit. Sie lassen keine generellen Schlüsse oder Generalisierungen auf die schulische Situation anderer oder aller Menschen mit Autismus-Spektrum und einer hohen intellektuellen Begabung zu (insbesondere die Ergebnisse zu Fragestellung F-2, Rahmenbedingungen der Beschulung, sind aufgrund der Stichprobenauswahl nicht verallgemeinerbar).

Eine generelle Gültigkeit der Ergebnisse war aus qualitativer Sicht in der vorliegenden Studie auch nicht intendiert. Die Ergebnisse zeigen vielmehr ein generelles Vorhandensein von Konstellationen und eine Vielfalt möglicher Ausprägungen und Bedingungen der schulischen Situation und Entwicklung von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung. Zudem war eine andere Rekrutierungsstrategie für die fokussierte Gruppe nicht möglich. Eine Interpretation der Ergebnisse darf jedoch nur in den engen Grenzen der tatsächlichen Erscheinungsformen schulischer Bedingungen und im Zusammenhang mit anderen Studienergebnissen erfolgen.

Die qualitative Auswertung der Studie wurde, trotz Einbeziehung einer Auswertungsgruppe (kollegiale Validierung; Steinke, 2007; vgl. Abschnitt 5.5.2.2) und einer Gruppe von 25 Studierenden überwiegend durch den Autor der vorliegenden Studie durchgeführt. Dies betrifft insbesondere die Erstellung der Codesysteme und die in Abschnitt 6.4 vorgestellte Trianguläre Ergebnismatrix. Die qualitativen Ergebnisse der Triangulären Ergebnismatrix wurden in Auswertungsschritt 9. (Abschnitt 5.5.2.2) qualitativ validiert. Es kann trotzdem nicht ausgeschlossen werden, dass, trotz der genannten Maßnahmen der qualitativen Methoden- und Ergebnisvalidierung, das implizite Vorverständnis (Anhang A) des Autors einen Einfluss auf die Codebildung gehabt hat. Eine intensivere Einbindung einer qualitativen Auswertungsgruppe, die u.U. auch Personen mit

Autismus beinhaltet (vgl. z.B. Müller, Schuler & Yates, 2008), wäre für zukünftige Studiendesigns anzudenken.

In der qualitativen Analyse der vorliegenden Studie wurde, wie in Abschnitt 5.5.2.2 beschrieben, ein zehnschrittiger inhaltsanalytischer Prozess durchlaufen. Trotz des kleinschrittigen Vorgehens wäre eine noch tiefere inhaltliche Analyse, die z.B. qualitative Vergleiche extremer Fälle, eine Tiefenanalyse einzelner Fälle oder bestimmter Aspekte oder qualitative einzelfallbasierte Perspektivenvergleiche vornimmt, interessant gewesen, um einzelne Aspekte der schulischen Situation genauer zu erfassen. Die Methode der Zusammenfassung bedingt eine breite, jedoch wenig tiefe Darstellung der Thematik (Vero, 2011). Dies war im Rahmen der vorliegenden Studie nicht möglich und zudem nicht intendiert, könnte jedoch für weitere Studien fokussiert werden.

In der vorliegenden Studie wurden alle Ergebnisse ohne das Vorliegen einer Kontrollgruppe generiert und interpretiert. Auch wenn z.T. normierte und standardisierte Verfahren zur Datenerhebung verwendet wurden, können so keine Aussagen zu Unterschieden zu anderen klinischen oder neurotypischen Probandengruppen gemacht werden.

Durch die Erhebung querschnittlich-retrospektiver Daten in der vorliegenden Studie könnten die von den Probanden geäußerten Angaben zu vergangenen Ereignissen und deren Wertungen Verzerrungen durch den zeitlichen Verlauf unterliegen. Dies wäre durch ein längsschnittliches Vorgehen zu vermeiden gewesen, war jedoch in der vorliegenden Studie nicht möglich.

In der vorliegenden Studie wurde keine studieninterne Diagnosevalidierung der Autismus-Spektrum-Störungen nach dem „Goldstandard“ der Autismusdiagnostik (vgl. Bölte, 2010) vorgenommen. Die Diagnosevalidierung stützte sich auf Kopien obligatorisch vorliegender klinischer Befunde und auf ein Autismus-Screening (MBAS; Kamp-Becker, Matthejat, Wolf-Ostermann & Remschmidt, 2005), was gegenüber anderen Studien (z.B. Brewin, Renwick & Schormans, 2008; Domes, 2011b; Trost, 2010) bereits ein autismusdiagnostisch valideres Vorgehen darstellt. Kritisch anzumerken ist zudem, dass der Autor der Studie aus Ressourcengründen alle studieninternen Testverfahren und Interviews selbst durchgeführt hat. Hier wäre eine externe Datenerhebung methodisch solider gewesen. In der Studie wurde zur Intelligenzdiagnostik, neben den in Kopie vorliegenden Vorbefunden, aus Zeit- und Ressourcengründen nur ein eindimensionaler IQ-Test durchgeführt. Hier wäre, Empfehlungen der Begabungsdiagnostik folgend (z.B. Preckel, 2010), ein mehrdimensionales Verfahren u.U. aussagekräftiger und diagnostisch valider gewesen.

Trotz der genannten methodischen Mängel und der eingeschränkten Gültigkeit der Ergebnisse, ist die vorliegende Studie die erste dem Autor bekannte Studie, die explizit die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen und einer hohen allgemein

intellektuellen Begabung untersucht und qualitativ-empirisch basierte modellhafte Ableitungen zulässt. Die breite inhaltliche Varianz der qualitativen Befunde gibt Beispiele der schulischen Realität und hält Antworten auf quantitative Ergebnisdimensionen bereit. Insbesondere die in anderen Studien noch nicht benannten qualitativen Ergebnisse schulischer Einflussfaktoren (u.a. Eltern der Mitschüler, Lehrerkollegium, Weiterbildung, Anwendung und Probleme begabungsspezifischer Methoden) sind in weiteren Überlegungen zu beachten. In der triangulären Verbindung der quantitativen mit qualitativen Daten werden die Ergebnisse zudem plastisch und z.T. qualitativ erklärbar.

7.4 Schlussfolgerungen

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie werden im folgenden Abschnitt Thesen zentraler Ergebnisdimensionen und ein spezifisches Modell schulischer Förderung abgeleitet.

7.4.1 Thesentransformation und Modellentwicklung zentraler Ergebnisdimensionen

7.4.1.1 Thesentransformation

Die im Ergebnis der vorliegenden Studie generierte „Trianguläre Ergebnismatrix“ (Tab. 103, S. 293f) beschreibt auf Grundlage qualitativer und quantitativer empirischer Daten schulbezogene Ressourcen und Risikofaktoren für Schüler mit Autismus und hoher intellektueller Begabung in einer schulstrukturebenebezogenen Systematisierung. Aus der Triangulären Ergebnismatrix (Tab. 103, S. 293f) soll im folgenden Abschnitt die Möglichkeit der Thesenbildung zu zentralen Ergebnisdimensionen abgeleitet werden. Die gefundenen Ressourcen und Risikofaktoren können in ihrer schulstrukturebenebezogenen Systematisierung zu Thesen transformiert werden.

Es soll im Ergebnis der vorliegenden Studie angenommen werden, dass die in der Triangulären Ergebnismatrix (Tabelle 103, S. 293f) genannten Faktoren die schulische Entwicklung von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung begünstigen können bzw. die Entwicklung gefährden oder ungünstig beeinflussen können. In einer Transformation können so die persönlichkeits- und schulebenenbezogenen Einzelfaktoren in Thesen umgewandelt werden.

Die Transformationen der Ergebnisse in Thesen folgen für die Ressourcenebene dem Muster: *„(Inhalt der Ressourcenebene der Triangulären Ergebnismatrix; Tabelle 103, S. 293f; einfügen)* kann die schulische Entwicklung von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung begünstigen.“ Es könnten so z.B. die Thesen formuliert werden: „Zeitweise Schulbegleitung kann die schulische Entwicklung von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung begünstigen.“ oder „Eine begabungs- und autismusspezifische

Weiterbildung der Lehrer kann die schulische Entwicklung von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung begünstigen."

Analog können auf diese Weise die persönlichkeits- und schulebenenbezogenen Einzelfaktoren der Risikofaktorenmatrix in einer Transformation in Thesen umgewandelt werden. Diese Transformationen folgen dem Muster: „(*Inhalt der Risikofaktorenmatrix der Triangulären Ergebnismatrix; Tabelle 103, S. 293f; einfügen*) kann die schulische Entwicklung von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung gefährden oder ungünstig beeinflussen.“ Als Thesen könnten z.B. aufgestellt werden: „Bullying kann die schulische Entwicklung von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung gefährden oder ungünstig beeinflussen.“ oder „Internalisierende und externalisierende Verhaltensprobleme können die schulische Entwicklung von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung gefährden oder ungünstig beeinflussen."

Auf die Inhalte der Triangulären Ergebnismatrix (Tabelle 103, S. 293f) angewendet, ergeben sich auf diese Weise schulstrukturebenenbezogene Thesen zu Einflussfaktoren der schulischen Entwicklung von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung.

Durch die in Abschnitt 7.3 beschriebenen methodischen Einschränkungen sind die generierbaren Thesen jedoch vorerst von geringer theoretischer Reichweite. Die Thesen weisen lediglich auf Bereiche hin, die durch weitere Studien systematisch untersucht werden müssen, um deren Wirkmechanismen zu überprüfen.

7.4.1.2 Modellentwicklung zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus und hoher intellektueller Begabung

Im folgenden Abschnitt wird der Versuch unternommen, auf Grundlage der Ergebnisse der vorliegenden Studie ein Modell schulischer Förderung für Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung zu entwickeln, das als „Integratives Prozessmodell zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus und hoher Begabung“ bezeichnet werden soll. Das Modell wurde in ähnlicher Weise allgemein, nur für Schüler im Autismus-Spektrum, von Knorr (2010c) an anderer Stelle bereits beschrieben.

Das „Integrative Prozessmodell zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus und hoher Begabung“ fußt auf den Ergebnissen der vorliegenden Studie und bezieht andere Modelle schulischer Förderung von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen (Eldar, Talmor & Romem, 2009; Magyar, 2011; Simpson, de Boer- Ott & Smith- Myles, 2003; Trost, 2010; Wilkinson, 2005) und Modelle schulischer Förderung von Schülern mit Hochbegabung ein (z.B. Holling, Preckel,

Vock, Roßbach, Baudson, & Kuger, 2009; Schick, 2008; Vock, Preckel, & Holling, 2007). Daher wird es als integrativ bezeichnet.

In einem ersten Entwicklungsschritt wird das in Abschnitt 1.8.1.1 vorgestellte Mehrebenenmodell von Schule (Abb. 4, S. 32) um die Akteure und Ebenen erweitert, die in qualitativen Ergebnisdaten beschrieben werden (u.a. Sonderpädagogen, Fachberater Autismus, Schulbegleitung, Elternhaus, andere Eltern anderer Schüler, Freizeitsysteme, externe Experten). Die Schüler selbst wurden, um das Involvement in verschiedene Systeme zu kennzeichnen, zwischen Schulsystem und externe Systeme platziert. Die Pfeile kennzeichnen die Interaktionen zwischen den Systemen. Der schulischen Entwicklung wird durch den chronosystemischen Charakter der Darstellung Rechnung getragen. Abbildung 70 zeigt das so entstandene erweiterte Mehrebenenmodell von Schule (vgl. auch das Modell von Eldar, Talmor & Romem, 2009; Abschnitt 1.8.4). Die Elemente des erweiterten Mehrebenenmodells von Schule werden im „Integrativen Prozessmodell zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus und hoher Begabung“ als „Strukturkomponenten“ bezeichnet.

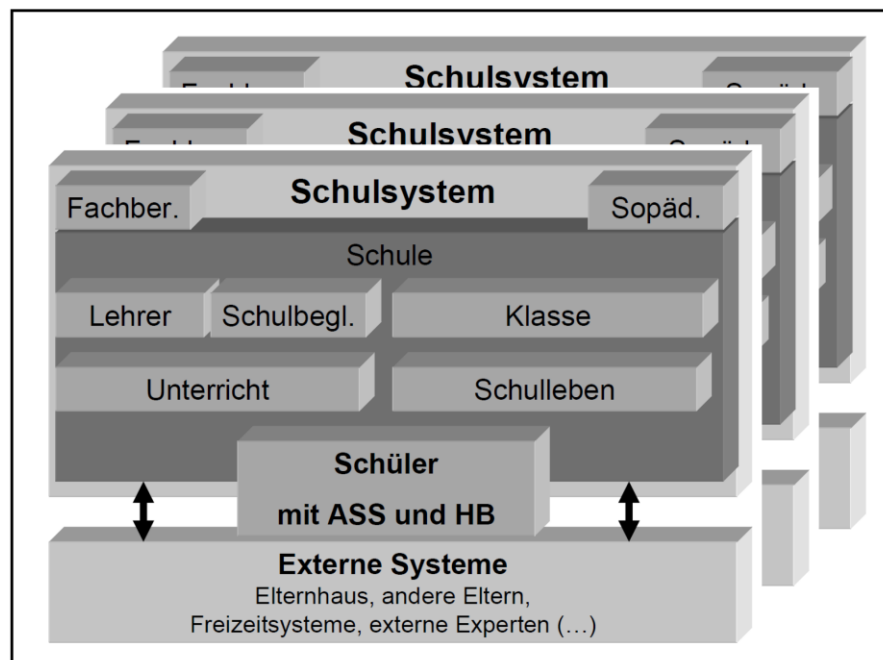


Abb. 70: Erweitertes Mehrebenenmodell von Schule
(hintere Ebenen stellen die chronosystemische Entwicklung dar;
Abkürzungen: ASS=Autismus-Spektrum-Störungen; HA=hohe intellektuelle Begabung;
Fachber.=Fachberater Autismus; Sopäd.=Sonderpädagogen; Schulbegl.=Schulbegleitung)

In einem zweiten Schritt werden aus den quantitativen und qualitativen Ergebnissen der vorliegenden Studie und aus der zusammenfassenden Triangulären Ergebnismatrix (Abschnitt 6.4;

Tab. 103, S. 293f) zentrale Faktoren extrahiert, die für die schulische Förderung als Ressource genutzt werden können:

- Kooperation und Informationsfluss unter allen beteiligten Akteuren
- Information und Aufklärung zu Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung
- Modifikation und Adaptation von Didaktik und Methodik des Unterrichts (Anwendung und Beachtung von Methoden aus der Autismusförderung und aus der Begabtenförderung und Anwendung angemessener Nachteilsausgleiche)
- spezifische Interventionen (die z.B. Verhaltensprobleme oder soziale Kompetenzen des Schülers oder der Klasse fokussieren),
- Implementation von personellen Ressourcen durch zeitweise Schulbegleitung/ Integrationsassistenten, Implementation von Schutzmechanismen vor Bullying und Implementation von pädagogischen Maßnahmen

Eingefügt wurden aus anderen spezifischen Modellen zudem die Bereiche „Monitoring“ der Maßnahme und die langfristig angelegte „übergreifende Fallführung/ Casemanagement“ (vgl. Eldar, Talmor und Romem, 2009; Simpson, de Boer- Ott & Smith- Myles, 2003; Wilkinson, 2005). Das zugehörige „Transitionsmanagement“ meint eine Unterstützung über Systemübergänge hinweg (z.B. Schulwechsel, Wechsel von Schule in Ausbildung). Abbildung 71 zeigt das „Integrative Prozessmodell zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus und hoher Begabung“.

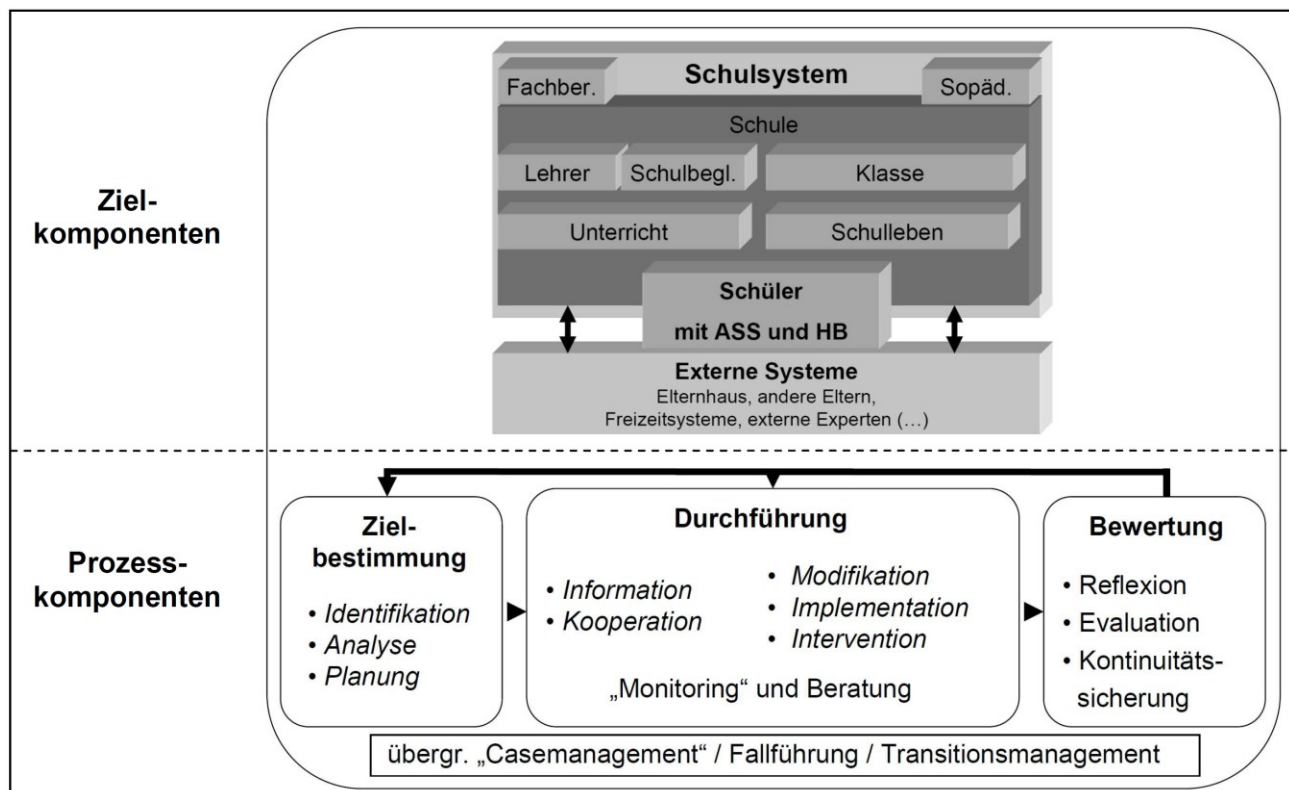


Abb. 71: Integratives Prozessmodell zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus und hoher Begabung (Abkürzungen: Fachber.=Fachberater Autismus; Sopäd.=Sonderpädagogen; Schulbegl.=Schulbegleitung)

Für das „Integrative Prozessmodell zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus und hoher Begabung“ wurden den Strukturkomponenten des erweiterten Mehrebenenmodells von Schule (Abb. 70) die drei Prozesskomponenten „Zielbestimmung“, „Durchführung“ und „Bewertung“ hinzugefügt,

um dem Prozesscharakter schulischer Förderung (vgl. Wilkinson, 2005) und Abläufen der schulischen Förderplanung zu entsprechen (z.B. Popp, Melzer & Methner, 2011). Für eine klarere Übersicht wurde der chronosystemische Charakter des „erweiterten Mehrebenenmodells von Schule“ (Abb. 70) aufgehoben. Die drei Prozesskomponenten können als Module sukzessive auf die Strukturkomponenten (vgl. auch Eldar, Talmor und Romem, 2009) angewendet werden und unterliegen dabei einem zirkulären Prozess.

Das „Integrative Prozessmodell zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus und hoher Begabung“ (Abb. 71) unterscheidet somit Struktur- und Prozesskomponenten. Strukturkomponenten sind die Systeme und Personen, die im pädagogischen Prozess als Ziel von kooperativ geplanten pädagogischen Interventionen fokussiert werden (z.B. Schule, Lehrer, Klasse, Eltern). Sie orientieren sich an dem oben vorgestellten erweiterten Mehrebenenmodell von Schule (Abb. 71). Die einzelnen Prozesskomponenten des Modells werden im Folgenden genauer beschrieben.

Die Prozesskomponente „Zielbestimmung“ dient der Identifikation und Analyse der aktuellen schulischen Situation und der Planung von pädagogischen Interventionen. Sie ist als Teil einer interdisziplinären Förderplanung zu verstehen (z.B. Mutzeck & Jogschies 2004; Popp, Melzer & Methner, 2011). Im „Integrativen Prozessmodell zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus und hoher Begabung“ werden für die Zielbestimmung die Begriffe „Identifikation“, „Analyse“ und „Planung“ genannt (vgl. auch das Modell von Wilkinson, 2005; Abschnitt 1.8.4). „Identifikation“ meint dabei die Frage nach den vorhandenen Problemen, Risikofaktoren und Ressourcen in der schulischen Situation und in der Entwicklung. Dazu sollten alle Strukturebenen des Modells systematisch beleuchtet werden (Beispiele liefert u.a. die Trianguläre Ergebnismatrix der vorliegenden Studie; Tab. 103, S. 293f). „Analyse“ meint das Hinterfragen der Wirkmechanismen der identifizierten Probleme, Risikofaktoren und Ressourcen. Dies schließt die Personen-, Sach- und Systemgegebenheiten, deren Interaktions- und Wirkmechanismen und die Analyse von hemmenden, förderlichen und ggf. fehlenden Faktoren ein. Die „Planung“ beinhaltet schließlich kooperative Entscheidungen, welche Probleme und Risikofaktoren auf welche Weise beeinflusst werden sollen. Sie umfasst die Planung von Maßnahmen auf einer oder mehreren Strukturebenen, die schriftliche Fixierung aller Maßnahmen und die Zuweisung von Zuständigkeiten (vgl. Popp, Melzer & Methner, 2011; Schatz & Schellbach, 2009).

Die Prozesskomponente „Durchführung“ stellt den Kern des „Integrativen Prozessmodells zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus und hoher Begabung“ dar und bildet das Modul, dem alle pädagogischen Maßnahmen zuzuordnen sind. Zum Modul „Durchführung“ zählen: die

Information, Aufklärung und die Kooperation aller beteiligten Personen, die Modifikation vorhandener Systemgegebenheiten, die Implementation von personellen, sächlichen und/oder räumlichen Ressourcen, gezielte Interventionen und das „Monitoring“ der Maßnahmen. Pädagogische Maßnahmen können dabei jeweils eine oder mehrere Strukturkomponenten zugleich betreffen. Die aus der Zielbestimmung abgeleiteten pädagogischen Maßnahmen können auf diese Weise schulsystemebenebezogen umgesetzt werden (Beispiele hierzu liefert u.a. die Trianguläre Ergebnismatrix der vorliegenden Studie; Tab. 103, S. 293f). Einzelne schulsystemebenebezogene Maßnahmen werden im Folgenden genauer vorgestellt.

Die autismus- und begabungsspezifische Information und Aufklärung aller an der schulischen Förderung beteiligten Personen stellt eine wichtige Grundlage zur Qualitätsverbesserung der schulischen Situation dar (vgl. Abschnitt 1.8.4; Trost, 2010). Dies umfasst Maßnahmen der autismus- und begabungsspezifischen Fort- und Weiterbildung für die Lehrkräfte. Neben der Aufklärung der Lehrer und Mitschüler kann auch eine Aufklärung des Lehrerkollegiums und der Eltern der Mitschüler förderlich sein. Eine weitere Maßnahme der schulischen Förderung bildet die strukturierte Kooperation aller an der Förderung beteiligten Personen.

„Modifikation“ wird im „Integrativen Prozessmodell zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus und hoher Begabung“ als eine Veränderung der vorhandenen Strukturen und Gegebenheiten in der schulischen Situation verstanden. Dies kann u.a. durch eine Veränderung der Methodik und Didaktik des Unterrichts, durch Modifikation schulischer Anforderungen und Regelungen, der Umgebungsbedingungen oder durch Modifikation der Systeme (ggf. auch durch Systemwechsel) erfolgen. Methodisch-didaktisch ist hier auf die Beachtung autismspezifisch-pädagogischer Interventionen (Abschnitte 1.7 und 1.8.4) und auf Maßnahmen der Begabtenförderung (Abschnitt 2.4) zu verweisen. Zudem sei auf die in Abschnitt 6.3.2 beschriebenen Möglichkeiten des schulalltags-, unterrichts- und prüfungsbezogenen Nachteilsausgleichs hingewiesen. Anregungen zur Modifikation von Umgebungsbedingungen bieten Elemente aus dem für Menschen mit Autismus entwickelten TEACCH-Ansatz (z.B. Degner & Müller, 2008; Häußler, 2000a, 2005, 2008; Willmanns, 2011). Modifikation der Systeme betreffen räumliche, personelle, sachliche Veränderungen. Sie können aber ggf. auch Systemwechsel wie Klassen-, Schul- oder Schulartwechsel beinhalten (z.B. in eine Profil-, Sonder- oder Begabtenklasse bzw. -schule).

Unter „Implementation“ wird im „Integrativen Prozessmodell zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus und hoher Begabung“ die Schaffung von neuen Strukturen verstanden, die vorher nicht im schulischen oder externen System vorhanden waren (vgl. Wilkinson, 2005). Hierzu zählen u.a. die Implementation zusätzlicher personeller Ressourcen (u.a. Sonderpädagogen,

Schulbegleiter, Mentor, Therapeut, Fachberater, Buddys/ Schülerpaten), die Schaffung räumlicher Strukturen (Extra- oder Ruheraum), die Etablierung organisatorischer Strukturen wie Sozialgruppen oder spezielle AGs (Enrichmentkurse, Mentor u.a.) und sächliche Strukturen (Digitalkamera für Tafelbilder, Laptop, Diktiergerät u.a).

„Interventionen“ werden hier im engeren Sinne als Maßnahmen begriffen, die die Beeinflussung von Verhalten zum Ziel haben. Allgemeine und autismspezifische Interventionen können auf die Klassenebene und/oder auf den jeweiligen Schüler mit Autismus und hoher intellektueller Begabung ausgerichtet sein. Als Interventionen auf Klassenebene könnten Projekte (z.B. zu Bullying, Autismus oder Behinderung) oder ein Sozialtraining durchgeführt werden, die auf die Verbesserung der allgemeinen Interaktions-, Kommunikationsfähigkeit abzielen. Schülerbezogene autismspezifische Interventionen können durch eine professionalisierte Person (z.B. Sonderpädagoge, Therapeut) durchgeführt oder angeleitet werden. Zu nennen wären in diesem Zusammenhang insbesondere Maßnahmen des Sozialtrainings (z.B. Häußler, 2000b, 2003; Heberecht & Bölte, 2009; Matzies, 2006, 2010) und verhaltenstherapeutisch orientierte Verfahren (z.B. Feineis- Matthews & Schlitt, 2009; Bernard-Opitz, 2009; Leaf & McEachi, 2005).

„Monitoring“ meint eine kleinschrittige Zwischenevaluation und eventuelle Nachsteuerung der eingeleiteten Maßnahmen (vgl. Wilkinson, 2005). Damit soll sichergestellt werden, dass die Maßnahmen zielgenau durchgeführt und ggf. modifiziert werden können.

Die Prozesskomponente der „Bewertung“ dient der Reflexion, Evaluation und Kontinuitätssicherung der eingeleiteten und durchgeführten Maßnahmen (vgl. Wilkinson, 2005). Im Rahmen der Evaluation von Maßnahmen bestehen Rückkopplungen zu der Prozesskomponente der Zielbestimmung, die in einem zirkulären Prozess ggf. erneut durchlaufen wird (vgl. Mutzeck & Jogschies 2004; Popp, Melzer & Methner, 2011). Zur Kontinuitätssicherung gehören Personen-, Finanzierungs- und Zuständigkeitskontinuität, eine „langfristige Fallführung“ (z.B. durch Fachberater, Sonderpädagogen, Mitarbeiter eines Autismuszentrums), der langfristige Aufbau von expertisierten Systemen (durch Erfahrungen und Fortbildungen) und die rechtzeitige und langfristig angelegte Perspektivplanung.

Mit dem „Integrativen Prozessmodell zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus und hoher Begabung“ liegt ein Modell vor, welches Ergebnisse der vorliegenden Studie, Modelle schulischer Förderung von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen (Eldar, Talmor & Romem, 2009; Magyar, 2011; Simpson, de Boer- Ott & Smith- Myles, 2003; Trost, 2010; Wilkinson, 2005) und Modelle schulischer Förderung von Schülern mit Hochbegabung (z.B. Holling, Preckel, Vock, Roßbach, Baudson, & Kuger, 2009; Schick, 2008; Vock, Preckel, & Holling, 2007) synthetisiert.

Das „Integrative Prozessmodell zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus und hoher Begabung“ kann zur Planung und Analyse, pädagogischer Interventionsdurchführung und zur Evaluation von pädagogischen Maßnahmen verwendet werden und erfüllt so die Forderung von Burger-Veltmeijer, Minnaert und Van Houten-Van den Boschs (2011), ein theoretisches Modell der schulischen Förderung für Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher Begabung zu entwickeln.

Da das „Integrative Prozessmodell zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus und hoher Begabung“ als komplexes Mehrebenenmodell nur bedingt für den Einsatz im täglichen pädagogischen Kontext geeignet erscheint, wurde es für Lehrerweiterbildungen in eine andere inhaltliche und grafische Form gebracht. Als Bezeichnung für das so entstandene Modell wurde „Basismodell zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus und hoher Begabung“ gewählt. Abbildung 72 zeigt das „Basismodell zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus und hoher Begabung“.

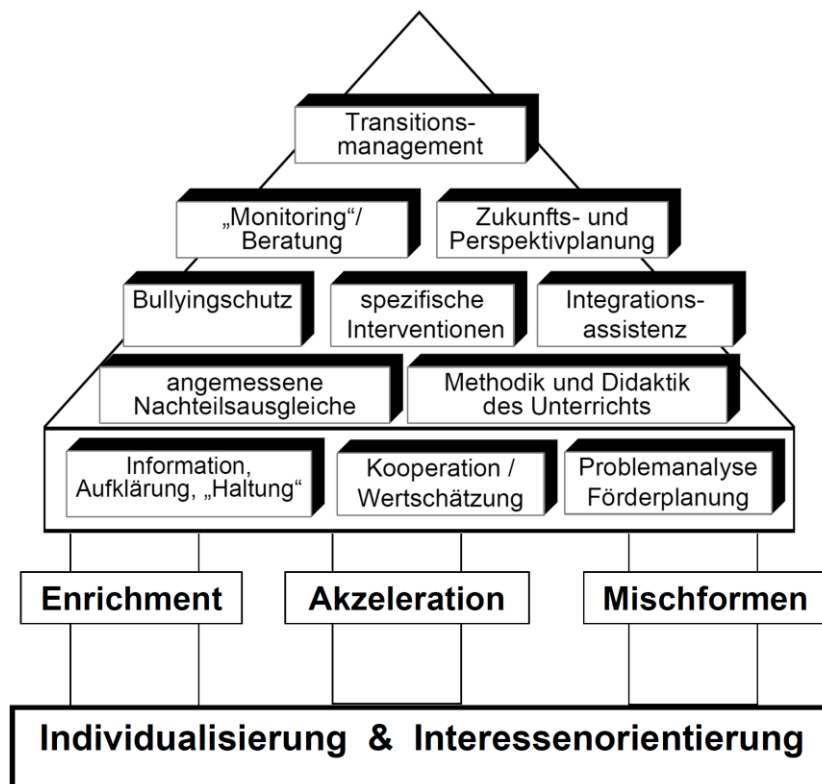


Abb. 72: Basismodell zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus und hoher Begabung

Im „Basismodell zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus und hoher Begabung“ (Abb. 72) wurden die Struktur- und Prozesskomponenten des „Integrativen Prozessmodells zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus und hoher Begabung“ aufgelöst und durch einzelne

Maßnahmenmodule ersetzt (vgl. Simpson, de Boer- Ott & Smith- Myles, 2003; Trost, 2010). Zudem wurde die Form eines Hauses gewählt, die als Basis eine „Interessenorientierung“ (u.a. Huber, 2009) und „Individualisierung“ beinhaltet (nach dem Vorschlag der „stärkenbasierten Förderung“ von Bianco, Carothers und Smiley, 2009). Die tragenden Säulen des Hauses beinhalten Maßnahmen der Begabtenförderung (Akzeleration, Enrichement und Mischformen; BMBF, 2009; Schick, 2008), die in Abschnitt 2.4 dieser Arbeit beschrieben wurden. Das Dach beinhaltet Einzelmaßnahmen als Module der schulischen Förderung von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen, die den Ergebnissen der vorliegenden Studie und dem „Integrativen Prozessmodell zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus und hoher Begabung“ entlehnt sind.

7.4.3 Weiterer Forschungsbedarf

Aus der vorliegenden Studie ergeben sich Folgerungen für weiteren Forschungsbedarf in Bezug auf die schulische Situation von Schülern mit Autismus und hoher intellektueller Begabung und in Bezug auf forschungsmethodische Aspekte.

Weitere Studien sollten auf Grundlage von größeren Probandengruppen die Ergebnisse der vorliegenden Studie prüfen (oder die Studie ggf. replizieren). Mit Foley Nicpon, Allmon, Sieck und Stinson (2011) kann auf die generelle Notwendigkeit größerer Probandengruppen bei Forschungsarbeiten im Bereich ASS und hoher intellektueller Begabung hingewiesen werden. Zukünftige Studien könnten die gefundenen qualitativen Ergebnisdimensionen der vorliegenden Studie quantitativ an einer größeren Probandengruppe prüfen, um deren Generalisierbarkeit zu erweitern. Zudem wären durch ein längsschnittliches Vorgehen die gefundenen Moderatorenvariablen der schulischen Entwicklung im Zeitverlauf zu betrachten. Insbesondere sollten die auf Grundlage der Triangulären Ergebnismatrix (Tab. 103, S. 293f) generierbaren Thesen zu Einflussfaktoren auf die schulische Entwicklung von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung einer weiteren Überprüfung unterzogen werden.

In weiteren Studien sollten zudem Vergleichsgruppen einbezogen werden, um Differenzen festzustellen und werten zu können (z.B. Vergleiche zu normal entwickelten Probanden, hochbegabten Probanden oder Probanden mit anderen klinischen Störungsbildern).

Es fehlen Studien, die autismus- und begabungsspezifische schulische Interventionen auf Grundlage breiter modellbasierter Interventionen evaluieren (vgl. Burger-Veltmeijer, Minnaert & Van Houten-Van den Bosch, 2011). Dies könnte u.a. durch eine Erweiterung und praktische Anwendung der in der vorliegenden Studie vorgestellten modellhaften Interventionen und deren systematische

Evaluation erfolgen (vgl. Foley Nicpon, Allmon, Sieck & Stinson, 2011). Das „Integrative Prozessmodell zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus und hoher Begabung“ und das „Basismodell zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus und hoher Begabung“ bieten zur systematischen Interventionsplanung und deren Evaluation erste Ansätze. Untersucht werden müssten hierbei die Wirkung des Gesamtprogramms schulischer Interventionen und die Wirkung verschiedener einzelner Module der schulischen Intervention.

Eine Richtung der weiteren Forschung sollte explizit darauf gerichtet sein zu beleuchten, welche Maßnahmen der begabungsspezifischen Förderung bei Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher Begabung angewendet werden können, welche Maßnahmen Probleme bereiten und welche Modifikationen notwendig erscheinen (vgl. Foley Nicpon, Allmon, Sieck & Stinson, 2011). Die qualitativen Befunden in der vorliegenden Studie liefern hierzu erste Anhaltspunkte (Tab. 63; Abschnitt 6.3.2.1, S. 247f).

Ein weiterer zu beforschender Aspekt wäre die Entwicklung und Evaluation von Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrer, die sowohl autismus- als auch begabungsspezifische Inhalte vermitteln (vgl. Foley Nicpon, Allmon, Sieck & Stinson, 2011). Ebenfalls sollten die Möglichkeiten und Auswirkungen der autismspezifischen Aufklärung der Mitschüler, der Lehrerkollegien und der Eltern der Mitschüler systematisch untersucht werden. Die wenigen vorliegenden Studien zur Aufklärung und zu Anleitung von Mitschülern deuten in eine positive Richtung, die weiter untersucht werden sollte (DiSalvo & Oswald, 2002; Pignone, 2006). Ein bisher nur sehr wenig beforschter Bereich stellt die Wirkung von schulischen Nachteilsausgleichen auf die akademische und soziale Situation der fokussierten Schülerklientel dar.

Zukünftige Studien sollten, nach den Ergebnissen der qualitativen Daten der vorliegenden Studie, weitere Akteure der schulischen Situation einbeziehen (Schulleiter, Schulamt, Eltern der Mitschüler, Mitschüler), um deren Einfluss auf die schulische Situation der fokussierten Probandengruppe zu untersuchen (vgl. Demes, 2011b).

Ein weiterer, bisher wenig beforschter Aspekt, ist der Einsatz und die Wirkung von Schulbegleitung bzw. Integrationsassistenten (Symes & Humphrey, 2011). Dies betrifft sowohl den generellen Einsatz von Schulbegleitung als auch deren Wirkungen bei Schülern mit ASS und hoher Begabung. Die Verbreitung und Tätigkeitsfelder von Schulbegleitung, deren Wirkungen auf das schulische Setting und auf die akademischen Leistungen der Schüler und die Auswirkungen auf die sozialen Beziehungen des Systems sollten systematisch untersucht werden (vgl. Beck, Dworschak & Eibner, 2010; Dworschak, 2010).

Wie auch Burger-Veltmeijer, Minnaert und Van Houten-Van den Bosch (2011) feststellen, bedarf es Studien, die die klinische Diagnostik und die schulische Förderdiagnostik bei Schülern mit ASS und hoher Begabung fokussieren. Insbesondere wäre zu prüfen, ob und wie sich eine hohe intellektuelle Begabung auf die Diagnose einer Autismus-Spektrum-Störung auswirkt oder umgekehrt und ob es durch eine hohe intellektuelle Begabung zu falsch-negativen Zuschreibungen in Autismusdiagnostik kommen kann (Camouflage-Effekt; Burger-Veltmeijer, Minnaert & Van Houten-Van den Bosch, 2011; Foley Nicpon, Allmon, Sieck & Stinson 2011).

Mit Foley Nicpon, Allmon, Sieck und Stinson (2011) kann, auch nach den Ergebnissen der vorliegenden Studie, auf die Notwendigkeit weiterer Studien zur schulischen Situation, zu (förder-)diagnostischen Aspekten und zur Entwicklung und Evaluation spezifischer schulischer Interventionen für Schüler mit ASS und hoher intellektuelle Begabung hingewiesen werden.

Abschließend kann als ein weiteres Forschungsfeld die Weiterentwicklung und systematische Untersuchung qualitativer Forschungsmethodiken beschrieben werden, die qualitative computerbasierte Analysen auf Grundlage von Audiodateien vornehmen. Computerbasierte Analysemethoden wurden z.B. von Hauptmann (2005), Kelle (2007a) und Kuckartz (2005) dargestellt. Durch neue technische Möglichkeiten der Verlinkung von Multimedia-Dateien („Hyperlinks“) ergeben sich zukünftig weitere Möglichkeiten qualitativer Analysen. Mit der in Abschnitt 5.5.2 beschriebenen „audiobasierten zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse“ (AZIA), die die qualitativen Auswertungsvorschläge von Mayring (2008) und Hauptmann (2005) vereint, wird in der vorliegenden Studie ein ökonomisches Verfahren zur computerbasierten qualitativen Auswertung von Audiodateien vorgestellt. Computerbasierte qualitative Auswertungsmöglichkeiten auf Grundlage von Audiodateien, wie die AZIA, sollten in Zukunft weiterentwickelt werden. Zudem sollte die Validität qualitativer Analysen auf Grundlage von Audiodateien systematisch untersucht und mit transkriptionsbasierten Analysen verglichen werden.

8 Zusammenfassung

Die vorliegende Studie, *„Ich verstehe sie falsch und sie verstehen mich falsch - Die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung- Eine explorative Mixed-Method-Studie“*, wurde vor dem Hintergrund aktueller Forschungsbefunde und schulpolitischer Entwicklungen konzipiert.

Zum einen trägt die Studie damit den Notwendigkeiten schulstruktureller Veränderungen und Entwicklungen sonderpädagogischer Unterstützungsstrukturen Rechnung, die sich aktuell durch die UN- Konvention „Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (insbes. Artikel 24; Vereinte Nationen, 2006) und den abgeleiteten Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011 „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ (Sektertariat, 2011; Abschnitt 1.8.1.2) vollziehen. Zum anderen wird die Studie geleitet von steigenden Prävalenzraten (Abschnitt 1.2) im Bereich der Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) und durch die in den vergangenen Jahren vermehrt vorliegenden Befunden zu ASS und hoher intellektueller Begabung (Abschnitt 3.2).

Die vorliegende Studie ist die erste dem Autor bekannte Studie, die explizit die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen und einer hohen allgemein intellektuellen Begabung untersucht. Ziel war es, die schulische Situation von Schülern mit ASS und hoher Begabung aus Sicht der Akteure Schüler, Eltern und Lehrer zu beschreiben. Dabei wurden, auf Grundlage des Resilienzparadigmas, Ressourcen- und Problembereiche im schulischen Kontext der Schülergruppe fokussiert.

In einem ersten Kapitel (Kap. 1) wurden Grundlagen zu Autismus-Spektrum-Störungen vorgestellt und es wurde auf Strukturen und Forschungsbefunde zur schulischen Situation von Schülern mit ASS eingegangen. Spezifische Bedürfnis- und Problembereiche der fokussierten Schülergruppe wurden herausgestellt.

In einem Kapitel zur intellektuellen Begabung (Kap. 2) wurden Theorien und Begriffe der Begabtenforschung und der Begabtenförderung beleuchtet. Psychosoziale Problembereiche hochbegabter Schüler und spezifische Maßnahmen der pädagogischen Förderung wurden dargestellt, um sie als Grundlage für die schulische Situationsbeschreibung von Schülern mit ASS und hoher intellektueller Begabung zu verwenden.

Der aktuelle internationale Forschungsstand in Bereich Autismus-Spektrum-Störungen und hohe intellektuelle Begabung wurde in einem weiteren Abschnitt (Kap. 3) auf Grundlage der

vorliegenden Studien dargelegt. Eine erst geringe Basis an empirischen und theoretischen Arbeiten zu ASS und hoher allgemein intellektueller Begabung legt nahe, dass autistypische Ressourcen- und Problembereiche, die betroffene Schüler mit ASS und einer durchschnittlichen intellektuellen Begabung zeigen, auch bei Schülern mit einer hohen intellektuellen Begabung auftreten können (vgl. Burger-Veltmeijer, Minnaert & Van Houten-Van den Bosch, 2011; Foley Nicpon, Allmon, Sieck & Stinson, 2011; Abschnitt 3.2). Es wurden verschiedene Modelle wiedergegeben, die Erklärungsansätze für akademische und psychosoziale Probleme von Menschen mit ASS und hoher intellektueller Begabung bieten können. Zudem wurden Vorschläge der pädagogischen Förderung der fokussierten Schülergruppe synoptisch herausgearbeitet. Systematische Studien, die die schulische Situation von Schülern mit ASS und hoher intellektueller Begabung fokussieren, konnten nicht gefunden werden.

Das Resilienzparadigma wurde als ein theoretisches Konstrukt vorgestellt, um Ressourcen und Risikofaktoren in der Entwicklung hochbegabter Kinder und Jugendlicher mit ASS zu beschreiben (Kap. 4; vgl. Neihart, 2002). Auf Grundlage des Resilienzparadigmas, vorgestellter spezifischer Modelle und vorliegender Forschungsbefunde zu Schülern mit ASS und hoher intellektueller Begabung wurde ein „Integrativ-theoretisches Modell schulischer Entwicklung“ (IMSE) generiert. Das IMSE wurde als theoretischer Hintergrund für Ziel- und Fragestellungen der vorliegenden Studie verwendet.

Aufgrund der wenigen Forschungsbefunde zur schulischen Situation von Kindern und Jugendlichen mit ASS und einer hohen allgemein intellektuellen Begabung und aufgrund der relativen Seltenheit der fokussierten Gruppe (vgl. Abschnitte 1.2 und 3.1) wurde für die Studie ein exploratives Mixed-Method-Design entworfen (Kap. 5). Dieses Forschungsdesign vereint qualitative und quantitative Forschungs-, Auswertungs- und Darstellungsmethoden und strebt eine Ergebnistriangulation an.

Eine Stichprobe von 67 Probanden (23 Schüler, 22 Eltern, 22 Lehrer) wurde mit einer quantitativen Fragebogenbatterie und z.T. mit qualitativen Leitfadeninterviews befragt. Zudem wurden Intelligenzdaten der Probanden erhoben. Zusätzlich wurden Daten aus Schulzeugnissen, aus Gutachten zur Begabungsdiagnostik und Informationen aus klinischen Diagnoseschreiben in die Studie einbezogen. Die 67 Fragebogenbatterien wurden deskriptiv-statistisch, korrelations- und inferenzstatistisch ausgewertet.

Mit 62 Probanden der Gesamtgruppe (92,5%; 23 Schüler, 22 Eltern, 17 Lehrer) konnten Leitfadeninterviews zur schulischen Situation geführt werden. Insgesamt wurden in einem zehnstufigen qualitativ-inhaltsanalytischen Verfahren ca. 61 Stunden Interviewmaterial ausgewertet. Für die Auswertung wurde u.a. das für die vorliegende Studie entwickelte Verfahren der

„audiobasierten zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse“ verwendet. Dieses Auswertungsverfahren wurde auf Grundlage der „zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse“ von Mayring (2002, 2008) und dem von Hauptmann (2005) beschriebenen Vorgehen der Erstellung eines „klickbaren Inhaltsverzeichnis“ erarbeitet (Abschnitt 5.5.2).

Die gewonnenen quantitativen Ergebnisdaten (Kap. 6.2) legen psychosoziale Auffälligkeiten in autistischem Persönlichkeitsbereichen auch bei Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen und einer hohen allgemein intellektuellen Begabung nahe. In der vorliegenden Studie wurden die Problembereiche von den Probandengruppen Schülern, Eltern und Lehrern unterschiedlich stark bewertet. Schüler sahen in der schulischen Situation insgesamt weniger Probleme als Lehrer und diese wiederum weniger als die Eltern. Als Ressourcen konnten auf quantitativer Personenebene eine hohe allgemeine Intelligenz, gute akademische Leistungen und gute Fertigkeiten in der individuellen Freizeitgestaltung gefunden werden. Als Problembereiche bzw. Risikofaktoren stellten sich v.a. autistischem Persönlichkeitsfaktoren heraus. Es ergaben sich insbesondere Diskrepanzen zwischen kognitiven und sozial-adaptiven Fähigkeiten, die mit Hilfe von spezifischen Modellen (Dyssynchroniemodell, Misfits-Modell oder Dimensionales Diskrepanzmodell; Abschnitt 3.4) beschrieben werden können.

Die qualitativen Ergebnisdaten (Kap. 6.3) wurden in Codesystemen systematisiert und als probandengruppenübergreifende und spezifische Codes beschrieben, verglichen und illustriert. Auf Codeebene finden sich als gemeinsame Themen der Eltern, Schüler und Lehrer die Codes „Autismus“, „Begabung und Begabtenförderung“, „Didaktik und Methodik“, „Mitschüler, soziale Situation und Bullying“, „Pausen und außerunterrichtliche Aktivitäten“, „Ratschläge und Wünsche“, „Schulbegleitung“, „Schulbiographie“, „Sensorik“, „Unterricht und Leistungen“ sowie der Code „Verhaltensprobleme“. Ein gemeinsames Thema der Eltern und Schüler waren die „Lehrer bzw. das pädagogische Personal“. Als gemeinsame Themen der Eltern und Lehrer wurden auf Codeebene „Eltern der Mitschüler“, „Kooperation und Informationsfluss“, „Schulsystem“, „Zukunftswünsche und Zukunftsvorstellungen“, „Zukunftssorgen“ sowie „Unterstützungssysteme“ gefunden. Elternspezifische Codekomplexe waren „Ämter“, die „häusliche Situation und das Eltern-Kind Verhältnis“, das „schulische Involvement und die Rolle der Eltern“ sowie Möglichkeiten der „Selbsthilfe“. Als lehrerspezifische Codes wurden „Beratung und Weiterbildung“, die „Beziehung zum Schüler und die Entwicklung des Schülers“, „Kollegium und Schulleitung“ und „Schulorganisation“ gefunden (vgl. Tab. 55 und Abb. 67).

Die gefundenen qualitativen Ergebnisdaten decken sich mit Befunden anderer Studien zur schulischen Situation von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen (vgl. Abschnitt 1.8.3). Insbesondere wird studienübergreifend der schulbezogene Umgang mit der Diagnose Autismus, die Anerkennung der Diagnose und die spezifische Beratung, Aufklärung und Weiterbildung als bedeutsam beschrieben.

Qualitative Befunde der vorliegenden Studie, die in anderen Studien nicht benannt wurden, und somit Desiderata darstellen, sind u.a. der von den Lehrern benannte Einfluss des Lehrerkollegiums, der übergreifend benannte Einfluss der „Eltern der Mitschüler“, der positive Effekt des Nutzens von „Selbsthilfeaktivitäten“ sowie die Inhalte des Codes „Begabung und Begabtenförderung“. Insgesamt scheinen für die fokussierte Schülergruppe nur wenige Angebote der Begabtenförderung genutzt zu werden. Eltern bezeichnen die begabungsspezifische Förderung als prekär und wünschen sich mehr schulische Angebote in diesem Bereich. Lehrer sehen wenig Möglichkeiten einer begabungsspezifischen Förderung. Einige Lehrer zweifeln die Hochbegabung an, sehen im schulischen Kontext keine Anzeichen für eine hohe Begabung oder bezeichnen andere pädagogische Interventionsbereiche als für die schulische Entwicklung virulenter. Möglichkeiten von Methoden der Begabtenförderung werden unterschiedlich eingeschätzt (vgl. Tab. 63, Abschnitt 6.3.2.1).

Die qualitativen Ergebnisdaten wurden auf verschiedene Schulstrukturebenen bezogen und in eine Matrix aus Ressourcen und Risikofaktoren auf Person- und Umweltebene eingeordnet. Aus den Ergebnissen quantitativer und qualitativer Daten konnte eine Trianguläre Ergebnismatrix von Ressourcen und Risikofaktoren generiert werden, die eine schulsystemebenenbezogene Einordnung der Befunde vornimmt (Kap. 6.4).

Die Ergebnisse wurden vor dem Hintergrund vorliegender Forschungsbefunde (vgl. Burger-Veltmeijer, Minnaert & Van Houten-Van den Bosch, 2011; Foley Nicpon, Allmon, Sieck & Stinson, 2011) diskutiert (Kap. 7).

Aus den Ergebnissen der vorliegenden Studie, insbesondere der Triangulären Ergebnismatrix (Tab. 103, S. 293f), wurde die Möglichkeit der spezifischen Hypothesenbildung abgeleitet. Zudem wurde aus den Ergebnissen ein komplexes Modell zur schulischen Situation und Förderung von Schülern mit ASS und hoher Begabung abgeleitet, das Elemente anderer autismus- und begabungsspezifischer Modellvorstellungen integriert. Das auf diese Weise entwickelte „Integrative Prozessmodell zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus und hoher Begabung“ wurde für Lehrerweiterbildungen in eine visuell andere Form gebracht und als „Basismodell zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus und hoher Begabung“ beschrieben.

Aus den Ergebnissen und forschungsmethodischen Limitierungen der vorliegenden Studie ergeben sich Hinweise für die weitere Forschung, die abschließend beschrieben wurden. Es ergibt sich insbesondere die Notwendigkeit weiterer theoretischer und praxisbezogener Forschungstätigkeiten zu Aspekten der schulischen Situation und zu Möglichkeiten der schulisch-pädagogischen Förderung von Schülern mit ASS und hoher intellektueller Begabung. Zudem weisen die Ergebnisse insgesamt auf die Notwendigkeit von spezifischen pädagogischen Maßnahmen und strukturellen Hilfen auch bei Schülern mit ASS und hoher intellektueller Begabung hin.

Weitere Studien sollten die gefundenen Ergebnisdimensionen an größeren Probandengruppen prüfen und dabei Vergleichsgruppen einbeziehen. Zudem sollten weitere Studien autismus- und begabungsspezifische schulische Interventionen auf Grundlage modellbasierter Interventionen evaluieren.

Die in der vorliegenden Studie entwickelten Modelle zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung (Abschnitt 7.4.1.2) bieten erste Ansätze zur spezifisch-systematischen Interventionsplanung und deren Evaluation.

9 Literatur

- Abgeordnetenhaus Berlin (2009). *Kleine Anfrage: Autistische Schülerinnen und Schüler in Berlin*. 16. Wahlperiode, Drucksache 16/13504. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Zugriff am 23.03.2010 unter <http://www.cdu-fraktion.berlin.de/Initiativen/Kleine-Anfragen/Soziales/Autistische-Schuelerinnen-und-Schueler-in-Berlin>
- Abrahams, B. S. & Geschwind, D. H. (2008). Advances in autism genetics: On the threshold of a new neurobiology. *Nature Reviews Genetics*, 9(5), 341-355.
- Adreon, D. & Stella, J. (2001). Transition to Middle and High School: Increasing the success of students with Asperger Syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 36(5), 266-271.
- Alfonso, V. C., Flanagan, D. P. & Radwan, S. (2005). The impact of the Cattell-Horn-Carroll Theory on test development and interpretation of cognitive and academic abilities. In D. P. Flanagan & P. L. Harrison (Hrsg.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues*, 2. Auflage (S.185-202). New York: Guilford.
- Al-Shammari, Z. (2006). Special education teachers' attitudes toward autistic students in the Autism School in the State of Kuwait: A Case Study. *Journal of Instructional Psychology*, 33(3), 170-178.
- Altepeter, T. S. & Breen, M. J. (1989). The Home Situations Questionnaire and the School Situations Questionnaire: Normative data and an evaluation of psychometric properties. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 7, 312-322.
- Amelang, M. & Schmidt-Atzert, L. (2006). *Psychologische Diagnostik und Intervention*. Berlin: Springer.
- Amorosa, H. & Noterdaeme, M. (2002). Frühkindlicher Autismus: Alter bei Beginn und frühe Abbauprozesse. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 30(3), 211-220.
- Amorosa, H. (2004). Autistische Störungen im Langzeitverlauf. In W. von Suchodoletz (Hrsg.), *Welche Chancen haben Kinder mit Entwicklungsstörungen?* (S. 109-126). Göttingen: Hogrefe.
- Andrews, J.S., Savla, D.G., Johnson, J.A., Schroeder, M.J., Kern, J.K., Trivedi, M.H., Garver, C.R., Grannemann, B.D. & Alonzo, A. (2006). The pattern of sensory processing abnormalities in autism. *Autism*, 10(5), 480-494.
- Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist. (1993). *Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen; deutsche Bearbeitung der Teacher's Report Form der Child Behavior Checklist (TRF)*. Einführung und Anleitung zur Handauswertung, bearbeitet von M. Döpfner & P. Melchers. Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik (KJFD).
- Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist. (1998a). *Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen; deutsche Bearbeitung der Child Behavior Checklist (CBCL/4-18)*. Einführung und Anleitung zur Handauswertung mit deutschen Normen, bearbeitet von M. Döpfner, J. Plück, S. Bölte, K. Lenz, P. Melchers & K. Heim. (2. Aufl.). Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik (KJFD).
- Arbeitsgruppe Deutsche Child Behavior Checklist. (1998b). *Fragebogen für Jugendliche; deutsche Bearbeitung der Youth Self-Report Form der Child Behavior Checklist (YSR)*. Einführung und Anleitung zur Handauswertung mit deutschen Normen, bearbeitet von M. Döpfner, J. Plück, S. Bölte, K. Lenz, P. Melchers & K. Heim (2. Aufl.). Köln: Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik (KJFD).
- Ashburner, J., Ziviani, J. & Rodger, S. (2008). Sensory processing and classroom emotional, behavioral, and educational outcomes in children with autism spectrum disorder. *The American Journal of Occupational Therapy*, 62, 564-573.
- Ashburner, J., Ziviani, J. & Rodger, S. (2010). Surviving in the mainstream: Capacity of children with autism spectrum disorders to perform academically and regulate their emotions and behavior at school. *Research in Autism Spectrum Disorders* 4(1), 18-27.
- Asperger, H. (1938). Das psychisch abnorme Kind. *Wiener Klinische Wochenschrift*, 51, 1314-1317.
- Asperger, H. (1944). Die ‚Autistischen Psychopathen‘ im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76-136.
- Asperger, H. (1968). Zur Differentialdiagnose des kindlichen Autismus. *Acta paedopsychiatrica: International Journal of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 136-145.
- Asperger, H. (1982). Schwierigkeiten Hochbegabter. In H. Asperger & F. Wurst (Hrsg.), *Psychotherapie und Heilpädagogik bei Kindern* (S. 242- 248). München: Urban & Schwarzenberg.
- Assouline, S. & Foley Nicpon, M. (2009). The JAVITS Iowa twice-exceptional project: Profiles of Iowa's twice-exceptional learners. In N. Colangelo, S. Assouline, M. Foley Nicpon, J. Reese & R. Malek (Hrsg.), *The Iowa twice-exceptional project* [nicht veröffentlichte Projekt-CD]. The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, The University of Iowa College of Education, Iowa.

- Assouline, S. G., Foley Nicpon, M. & Whiteman, C. (2010). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 102-115.
- Assouline, S. G., Foley Nipcon, M. & Huber, D. H. (2006). The impact of vulnerabilities and strengths on the academic experience of twice-exceptional students: A message to school counsellors. *Professional School Counselling*, 10(1), 14-23.
- Assouline, S., Foley Nicpon, M., Colangelo, N. & O'Brien, M. (2008). *The paradox of giftedness and autism Packet of Information for Professionals (PIP) – Revised (2008)*. Iowa: The Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, The University of Iowa College of Education. Zugriff am 16.11.2009 unter <http://www.education.uiowa.edu/belinblank/Clinic/pip.pdf>
- Assouline, S.G., Foley Nicpon, M. & Doobay, A. (2009). Profoundly gifted girls and autism spectrum disorder: A psychometric case study comparison. *Gifted Child Quarterly*, 53, 89-105.
- Atkin, K. & Lorch, M. (2006). Hyperlexia in a 4-year-old boy with Autistic Spectrum Disorder. *Journal of Neurolinguistics* 19, 253-269.
- ATLAS.ti (2008). *Kurzeinführung in ATLAS.ti 5, überarbeitete Edition*. Berlin. Zugriff am 17.11.2008 unter http://downloads.atlasti.com/QuickTour_de.pdf
- Atria, M., Strohmeier, D. & Spiel, C. (2005). Bullying und Viktimisierung: Jede Klasse ist anders. In A. Ittel & M. v. Salisch (Hrsg.), *Lästern, Lügen, Leiden lassen: Aggression bei Kindern und Jugendlichen* (S. 189-203). Stuttgart: Kohlhammer.
- Atteslander, P. (2006). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Autismus Deutschland e.V. (2009). *Nachteilsausgleich für Schülerinnen und Schüler mit einer Autismus-Spektrum-Störung: Stellungnahme des Wissenschaftlichen Beirats des Bundesverbandes Autismus Deutschland e.V.*. Zugriff am 12.11.2011 unter <http://w3.autismus.de/media/Stellungnahme%20des%20Wiss.%20Beirats%20zum%20Nachteilsausgleich%20in%20der%20Schule.pdf>
- Baghdadli, A., Picot, M. C., Michelon, C., Bodet, J., Pernon, E., Burstezjn, C., Hochmann, J., Lazartigues, A., Pry, R. & Aussilloux, C. (2007). What happens to children with PDD when they grow up? Prospective follow-up of 219 children from preschool age to mid-childhood. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 115, 403-412.
- Bailey, A., Le Couteur, A., Gottesman, I., Bolton, P., Simonoff, E., Yuzda, E. & Rutter, M. (1995). Autism as a strongly genetic disorder: Evidence from a British twin study. *Psychological Medicine*, 25(1), 63-77.
- Bailey, A., Palferman, S., Heavey, L. & Le Couteur, A. (1998). Autism: The phenotype in relatives. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 369-392.
- Bailey, A., Phillips, W. & Rutter, M. (1996). Autism: Towards an integration of clinical, genetic, neuropsychological, and neurobiological perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 89-126.
- Bain, S. K. & Bell, S. M. (2004). Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48, 167-178.
- Baird, G., Cass, H. & Slonims, V. (2003). Diagnosis of autism. *BMJ*, 327, 488-493.
- Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., Meldrum, D. & Charman, T. (2006). Prevalence of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children in South Thames: The Special Needs and Autism Project (SNAP). *Lancet*, 15, 179-181.
- Baranek, G. T., Parham, L. D. & Bodfish, J. W. (2005). Sensory and motor features in autism: Assessment and intervention. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. Cohen (Hrsg.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (S. 831-881). New Jersey: Wiley.
- Barber, C. (1996). The integration of a very able pupil with Asperger Syndrome into a mainstream school. *British Journal of Special Education*, 23(1), 19-24.
- Barkley, R. A. (1987). *Defiant children: A clinician's manual for parent training*. New York: Guilford.
- Barkley, R. A. (1990). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford.
- Barnard, J., Broach, S., Potter, D. & Prior, A. (2002). *Autism in schools: Crisis or challenge?* London: National Autistic Society.
- Barnard, J., Harvey, V., Prior, A. & Potter, D. (2000). *Inclusion and autism: Is it working?* London: National Autistic Society.
- Barnhill, G. P. (2007). Outcomes in adults with Asperger Syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(2), 116-126.
- Barnhill, G. P., Hagiwara, T., Smith Myles, B., Simpson, R. L., Brick, M. L. & Griswold, D. E. (2000). Parent, teacher, and self-report of problem and adaptive behaviors in children and adolescents with Asperger syndrome. *Diagnostic*, 25, 147-167.
- Barnhill, G., Hagiwara, R., Myles, B. S. & Simpson, R. L. (2000). Asperger Syndrome: A study of the cognitive profiles of 37 children and adolescents. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15(3), 146-153.

- Baron-Cohen, S. & Wheelwright, S. (1999). 'Obsessions' in children with autism or Asperger Syndrome: A content analysis in terms of core domains of cognition. *British Journal of Psychiatry*, 175, 484-490.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a theory of mind?. *Cognition*, 21, 37-46.
- Barsch, S., Bendokat, T. & Brück, M. (2009). Editorial. *Heilpädagogik Online*, 2, 3-4.
- Bartak, L. & Rutter, M. (1976). Differences between mentally-retarded and normally intelligent autistic children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 6, 109-120.
- Barth, W. (Hrsg.). (1985). *Definitionen zu Begabung, Genie, Hochbegabung, Kreativität, Sonderbegabung und Talent*. Frankfurt a. M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Batten, A., Corbett, C., Rosenblatt, M., Withers, L. & Yuille, R. (2006). *Make school make sense: Autism and Education: The reality for families today*. London: National Autistic Society.
- Baudson, T. G. (2009). AS oder dann doch nur HB? Hochbegabung und Asperger-Autismus. *MinD-Magazin*, 70, 6-9.
- Baudson, T. G. (2010). Nominationen von Schülerinnen und Schülern für Begabtenfördermaßnahmen. In F. Preckel, W. Schneider & H. Holling (Hrsg.), *Diagnostik von Hochbegabung. Reihe: Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Tests und Trends* (S. 89- 117). Göttingen: Hogrefe.
- Baum, S. M. & Owen, S. V. (2004). *To be gifted and learning disabled: Strategies for helping bright students with LD, ADHD, and more*. Mansfield Center, Connecticut: Creative Learning.
- Baum, S. M., Cooper, C. R. & Neu, T. W. (2001). Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 477-490.
- Baumann, A. S. (2005). *Katamnestische Untersuchungen bei Patienten mit Asperger Syndrom und tiefgreifenden Entwicklungsstörungen*. Nicht veröffentlichte Dissertation, Fachbereich Humanmedizin der Philipps-Universität Marburg, Marburg. Zugriff am 23.04.2008 unter <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2005/0332/pdf/dasb.pdf>
- Bauminger, N. & Kasari, C. (2000). Loneliness and friendship in children with high-functioning autism. *Child Development*, 71(2), 447-456.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen (2009). *Wegweiser für Eltern zum Gemeinsamen Unterricht*. Bonn: Druckerei des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales.
- Beck, C., Dworschak, W. & Eibner, S. (2010). Schulbegleitung am Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61(7), 244-254.
- Becker, U. (2008). *Lernzugänge: Integrative Pädagogik mit benachteiligten Schülern*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bellon-Harn, M. L. & Harn, W. E. (2006). Profiles of social communicative competence in middle school children with Asperger Syndrome: Two case studies. *Child Language Teaching & Therapy*, 22(1), 1-26.
- Bernard-Opitz, V. (2009). Applied Behavior Analysis (ABA)/ Autismspezifische Verhaltenstherapie (AVT). In S. Bölte (Hrsg.), *Autismus: Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Interventionen, Perspektiven* (S. 242-259). Bern: Hans Huber.
- Bernard-Opitz, V. & Häußler, A. (2010). *Praktische Hilfen für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS): Fördermaterialien für visuell Lernende*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Betts, S. W., Betts, D. E. & Gerber-Eckard, L. N. (2007). *Asperger Syndrome in the inclusive classroom: Advice and strategies for teachers*. London: Jessica Kingsley.
- Bianco, M., Carothers, D. E. & Smiley, L. R. (2009). Gifted students with Asperger Syndrome: Strategies for strength-based programming. *Intervention in School and Clinic*, 44(4), 206-215.
- Biermann, A. (2000). *Gestützte Kommunikation im Widerstreit*. Berlin: Wissenschaftsverlag Volker Spiess.
- Bildung und Begabung e.V. (Hrsg.). (2006). *Intellektuelle Hochbegabung: Aspekte der Diagnostik und Beratung: Tagungsbericht*. Bad Honnef: Karl Heinrich Bock.
- Billstedt, E., Gillberg, I. C. & Gillberg, C. (2005). Autism after adolescence: Population based 13-22-year follow-up study of 120 individuals with autism diagnosed in childhood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35, 351-360.
- Bishop, B. (2005). *Mein Freund mit Autismus*. Leer: Sollermann.
- Bland, L. C., Sowa, C. J. & Callahan, C. M. (1994). An overview of resilience in gifted children. *Roeper Review*, 17, 77-80.
- Blaxill, M.F. (2004). What's going on? The question of time-trends in autism. *Public Health Reports*, 119, 536-551.
- Bleuler, E. (1911). *Dementia Praecox oder Gruppe der Schizophrenien*. Leipzig: Deuticke.
- Blickenstorfer, D. (2004). *Meine Welt – Deine Welt: Meine Lebensgeschichte mit Asperger-Syndrom und Hochbegabung*. Berlin: Weidler.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung & Schlichte-Hiersemenzel, B. (Hrsg.). (2006). *Zu Entwicklungsschwierigkeiten hochbegabter Kinder und Jugendlicher in Wechselwirkung mit ihrer Umwelt: Erfahrungen und mögliche Lösungswege*. Berlin.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). (2009). *Begabte Kinder finden und fördern: Ein Ratgeber für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer*. Berlin.

- Boban, I. & Hinz, A. (2004). *Gemeinsamer Unterricht im Dialog: Vorstellungen nach 25 Jahren Integrationsentwicklung*. Waldheim: Beltz.
- Bock, M. A. (2001). SODA strategy: Enhancing the social interaction skills of youngsters with Asperger Syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 36(5), 272-278.
- Bock, M. A. (2007). A social-behavioral learning strategy intervention for a child with Asperger Syndrome: Brief report. *Remedial and Special Education*, 28, 258-265.
- Boer, S. de (2009). *Successful inclusion for students with autism: Creating a complete, effective ASD inclusion program*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bogdashina, O. (2003). *Sensory perceptual issues in autism and Asperger Syndrome: Different sensory experiences – different perceptual worlds*. London: Jessica Kingsley.
- Bölte, S. (2009a). Symptomatik und Klassifikation. In S. Bölte (Hrsg.), *Autismus: Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Intervention, Perspektiven* (S. 31-45). Bern: Hans Huber.
- Bölte, S. (2009b). Evidenzbasierte Interventionen. In S. Bölte (Hrsg.), *Autismus: Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Interventionen, Perspektiven* (S. 221-228). Bern: Hans Huber.
- Bölte, S. (2009c). Entwicklung, Verlauf und Prognose. In S. Bölte (Hrsg.), *Autismus: Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Interventionen, Perspektiven* (S. 75-84). Bern: Hans Huber.
- Bölte, S. (Hrsg.). (2009d). *Autismus: Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Interventionen, Perspektiven*. Bern: Hans Huber.
- Bölte, S. (2010). Diagnostik der Autismus-Spektrum-Störungen. In H. C. Steinhausen & R. Gundelfinger (Hrsg.), *Diagnose und Therapie von Autismus-Spektrum-Störungen: Grundlagen und Praxis* (S. 81-102) Stuttgart: Kohlhammer.
- Bölte, S. (2011). Psychobiosoziale Intervention bei Autismus. *Nervenarzt*, 82, 590–596.
- Bölte, S., Dickhut, H. & Poustka, F. (1999). Patterns of parent-reported problems indicative in autism. *Psychopathology*, 32, 93-97.
- Bölte, S., Dziobek, I. & Poustka, F. (2009). The level and nature of autistic intelligence: Brief report. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(4), 678-682.
- Bölte, S., Feineis-Matthews, S. & Poustka, F. (2001). Neuropsychologie des Autismus. *Zeitschrift für Neuropsychologie*, 12, 235-245.
- Bölte, S. & Hallmayer, J. (Hrsg.). (2011). *Autism spectrum conditions: International experts answer your questions on autism, Asperger Syndrome, and pervasive developmental disorder*. Göttingen: Hogrefe.
- Bölte, S. & Poustka, F. (2001). Die Faktorenstruktur des Autismus Diagnostischen Interviews Revision (ADI-R). Eine Untersuchung zur dimensional versus kategorialen Klassifikation autistischer Störungen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 29, 221-229.
- Bölte, S. & Poustka, F. (2002). Intervention bei autistischen Störungen: Status quo, evidenzbasierte, fragliche und fragwürdige Techniken. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 30(3), 271-280.
- Bölte, S. & Poustka, F. (2005a). Psychodiagnostische Verfahren zur Erfassung autistischer Störungen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 33(1), 5-14.
- Bölte, S. & Poustka, F. (2005b). Are we facing an epidemic of autism?. *Autism News*, 2, 5-8.
- Bölte, S. & Poustka, F. (2007). *Skala zur Erfassung sozialer Reaktivität: Dimensionale Autismus-Diagnostik (SRS)* (Deutsche Fassung der Social Responsiveness Scale (SRS) von J. N. Constantino und C. P. Gruber). Göttingen: Hogrefe.
- Bölte, S., Rühl, D., Schmötzer, G. & Poustka, F. (2006). *Diagnostisches Interview für Autismus: Revidiert (ADI-R)*. Bern: Hans Huber.
- Bölte, S., Uhling, N. & Poustka, F. (2002). Das Savant-Syndrom: Eine Übersicht. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 31(4), 291-297.
- Bölte, S., Wörner, S. & Poustka, F. (2005). Kindergarten, Schule, Beruf: Die Situation in einer Stichprobe von Menschen mit autistischen Störungen. *Heilpädagogik Online*, 1, 68-81.
- Bondy, A. & Frost, L. (2002). *A Picture's Worth: PECS and other visual communication strategies in autism (Topics in autism)*. Bethesda, Maryland: Woodbine House.
- Bönisch, A. (2003). *Irgendwie farbig: Ein Buch auch für Geschwister und Freunde*. Nordhausen: Kleine Wege.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*, 4. Auflage. Berlin: Springer.
- Bosch, G. (1970). *Infantile autism: A clinical and phenomenological-anthropological investigation taking language as the guide*. Berlin: Springer.
- Boucher, J. (2007). Memory and generativity in very high functioning autism: A firsthand account, and an interpretation. *Autism*, 11(3), 255-264.
- Boutot, E. A. (2007). Fitting in: Tips for promoting acceptance and friendships for students with autism spectrum disorders in inclusive classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 42(3), 156-161.

- Boutot, E. A. (2009). Using I Will Cards and social coaches to improve social behaviors of students with Asperger Syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 44(5), 276-281.
- Bowler, D. M. (1992). Theory of mind in Asperger's Syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 877-893.
- BPB – Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). (2008). *Ben X – Filmheft*. Bonn: BPB.
- Brackmann, A. (2006). *Jenseits der Norm: Hochbegabt und hoch sensibel?*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brandt, B., Kasari, C. & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or Isolation? The Social Networks of Children with Autism in Regular Classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 230-242.
- Brocke, B. & Beauducel, A. (2001). Intelligenz als Konstrukt. In E. Stern & J. Guthke (Hrsg.), *Perspektiven der Intelligenzforschung: Ein Lehrbuch für Fortgeschrittene* (S. 13-42). Lengerich: Pabst Science.
- Bruin, E. I. de, Verheij, F., Ferdinand, R. F. (2006). WISC-R subtest but no overall VIQ-PIQ difference in Dutch children with PDD NOS. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(2), 263-271.
- Bruning, N., Konrad, K. & Herpertz-Dahlmann, B. (2005). Bedeutung und Ergebnisse der Theory of Mind-Forschung für den Autismus und andere psychiatrische Erkrankungen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 33(2), 77-88.
- Brunner, E., Gyseler, D. & Lienhard, P. (2005). *Hochbegabung: (K)ein Problem? Handbuch zur interdisziplinären Begabungs- und Begabtenförderung*. Zug: Klett und Balmer AG.
- Bühner, M. (2003). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson.
- Bullard, H. R. (2004). 20 Ways...to ensure the successful inclusion of a child with Asperger Syndrome in the general education classroom. *Intervention in School and Clinic*, 39(3), 176-180.
- Bundesverband autismus Deutschland e. V. (2008). *Denkschrift zur Situation von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Autismus*. Hamburg: Autismus Deutschland e.V..
- Bundesverband Autismus Deutschland e.V. & Wilczek, B. (Hrsg.). (2007). *Schulbegleitung für Schülerinnen und Schüler mit Asperger-Syndrom*. Hamburg: Autismus Deutschland e.V..
- Bundesverband Autismus Deutschland e.V. in Zusammenarbeit mit dem wissenschaftlichen Beirat (2009). *Die sozialrechtliche Zuordnung autistischer Störungen bei Kindern, Jugendlichen und ggfs. jungen Volljährigen in Abgrenzung der Vorschriften des SGB XII (Sozialhilfe) und SGB VIII (Kinder- und Jugendhilfe)*. Zugriff am 15.03.2010 unter <http://www2.autismus.de/pages/recht/stellungnahmen-des-bundesverbandes.php>
- Bundesverband Hilfe für das autistische Kind (2005). *Asperger-Syndrom-Strategien und Tipps für den Unterricht*. Hamburg: Autismus Deutschland e.V..
- Bundesverband Hilfe für das autistische Kind & vds – Verband Sonderpädagogik (2003). *Autismus macht Schule*. Würzburg.
- Bureau of Exceptional Education (2008). *Education of special populations of gifted students*. Florida: Bureau of Exceptional Education and Student Services, Division of Public Schools, Florida Department of Education, State of Florida, Department of State. Zugriff am 12.03.2010 unter http://advancedacademicprograms.dadeschools.net/GiftedEndorsement/Special_Pops_Module_June_24_08.pdf
- Burger-Veltmeijer, A. E. J. (2007). Gifted or autistic? The 'grey zone'. In K. Tirri & M. Übani (Hrsg.), *Policies and programs in gifted education*. Helsinki: University of Helsinki. Zugriff am 01.04.2008 unter <http://www.agnesburger.nl/>
- Burger-Veltmeijer, A.E.J., Minnaert, A.E.M.G. & Van Houten-Van den Bosch, E.J. (2011). The co-occurrence of intellectual giftedness and Autism Spectrum Disorders. *Educational Research Review*, 6, 67-88.
- Burrows, E. L. & Wagner, S. J. (2004). *Understanding Asperger's Syndrome: Fast facts: A guide for teachers and educators to address the needs of the student*. Arlington, Texas: Future Horizons.
- California Department of Developmental Services (Hrsg.). (2003). *Autistic spectrum disorders: Changes in the California caseload: An update: 1999-2002*. Department of Developmental Services, California Health and Human Services Agency. Zugriff am 10.09.2010 unter www.dds.ca.gov
- Campbell, J. M. (2005). Diagnostic assessment of Asperger's disorder: A review of five third-party rating scales. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(1), 25-35.
- Carrington, S., Templeton, E. & Papinczak, T. (2003). Adolescents with Asperger Syndrome and perceptions of friendship. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(4), 211-218.
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge: Cambridge University.
- Carstensen, K. (2009). *Das Asperger-Syndrom: Sexualität, Partnerschaft und Elternsein*. Norderstedt: Books on Demand.
- Carter, S. (2009). Bullying of Students with Asperger Syndrome. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 32(3), 145-154.
- Cash, A. (1999a). A profile of gifted individuals with autism: The twice-exceptional learner. *Roeper Review*, 22(1), 22-28.
- Cash, A. (1999b). Autism: The silent mask. In A. Y. Baldwin (Hrsg.), *The many faces of giftedness: Lifting the mask* (S. 209-238). Belmont: Wadsworth.

- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54, 1-22.
- Cavagnaro, A. T. (2007). *Autistic spectrum disorders: Changes in the California caseload: An update June 1987-June 2007*. Sacramento: California Health and Human Services Agency.
- Cederlund, M. & Gillberg, C. (2004). One hundred males with Asperger Syndrome: A clinical study of background and associated factors. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 46, 652-660.
- Cederlund, M., Hagberg, B., Billstedt, E., Gillberg, I. C. & Gillberg, C. (2008). Asperger Syndrome and autism: A comparative longitudinal follow-up study more than 5 years after original diagnosis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 72-85.
- Cesaroni, L. & Garber, M. (1991). Exploring the experience of autism through firsthand accounts. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21(3), 303-313.
- Chakrabarti, S. & Fombonne, E. (2005). Pervasive developmental disorders in preschool children: Confirmation of high prevalence. *American Journal of Psychiatry*, 162, 1133-1141.
- Chawarska, K. & Shic, F. (2009). Looking but not seeing: Atypical visual scanning and recognition of faces in 2 and 4-year-old children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 1663-1672.
- Church, C., Alisanski, S. & Amanullah, S. (2000). The social, behavioral and academic experiences of children with Asperger Syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15, 12-20.
- Clark T. (o.J.). *The application of savant and splinter skills in the autistic population through curriculum design: A longitudinal multiple-replication study*. Unveröffentlichte Doktorarbeit, School of Education Studies, University of South Wales, Sydney.
- Clark, T. (2005). *Bright splinters of the mind. Giftedness and Autism*. Präsentation. Zugriff am 10.08.2008 unter http://cds.org.au/publications-home/doc_details/42-bright-splinters-of-the-mind
- Coleman, M. R. (2005). Academic strategies that work for gifted students with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 28(1), 28-32.
- Connor, M. (2000). Asperger Syndrome (ASD) and the self reports of comprehensive school students. *Educational Psychology in Practice*, 16(3), 285-296.
- Cool, D. G. & Dunn, W. (1998). Sensory integration for students with autism. In R. L. Simpson and B. S. Myles (Hrsg.), *Educating children and youth with autism: Strategies for effective practice* (s. 191-229). Austin, Texas: PRO-ED.
- Craig, J. & Baron-Cohen, S. (2000). Story-telling ability in children with autism or Asperger Syndrome: A window into the imagination. *Israel Journal of Psychiatry and Related Sciences*, 37(1), 64-70.
- Czeschlik, T. & Rost, D. H. (1988). Hochbegabte und ihre Peers. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2, 1-23.
- Da Fonseca, D., Santos, A., Bastard-Rosset, D., Rondan, C., Poinso, F. & Deruelle, C. (2009). Can children with autistic spectrum disorders extract emotions out of contextual cues?. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(1), 50-56.
- Daseking, M., Janke, N. & Petermann, F. (2006). Intelligenzdiagnostik. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 154, 314-319.
- Daseking, M., Petermann, U. & Petermann, F. (2007). Neue diagnostische Verfahren: Intelligenzdiagnostik mit dem HAWIK-IV. *Kindheit und Entwicklung*, 16(4), 250-259.
- Davies, J. (2001). *Kinder mit Asperger-Syndrom: Kinder mit high-functioning Autismus: Eine Broschüre für Geschwister*. Siebnen: Autismus Deutsche Schweiz.
- Dawson, M., Soulières, I., Gernsbacher, M. A. & Mottron, L. (2007). The level and nature of autistic intelligence. *Psychological Science*, 18, 657-662.
- Degner, M. & Müller, C. (Hrsg.). (2008). *Autismus: Besonderes Denken: Förderung mit dem TEACCH-Ansatz*. Nordhausen: Kleine Wege.
- Delfos, M. F. (2006). „Sag mir mal ...“: *Gesprächsführung mit Kindern (4-12 Jahre)*. Weinheim: Beltz.
- Delfos, M. F. (2007). „Wie meinst du das?“: *Gesprächsführung mit Jugendlichen (13-18 Jahre)*. Weinheim: Beltz.
- Demes, B. (2011a). Schülerinnen und Schüler mit Asperger Syndrom – Eine empirische Untersuchung zur schulischen Situation von Kindern und Jugendlichen mit Asperger Syndrom aus Sicht von Schulleitungen, Lehrern und Schülern. In S. Bolte & I. Dziobek (Hrsg.), 4. *Wissenschaftliche Tagung Autismus-Spektrum. Tagungsband. Wissenschaftliche Gesellschaft Autismus-Spektrum (WGAS) e.V.* (S. 73). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB).
- Demes, B. (2011b). *Als käme ich von einem anderen Stern: Schülerinnen und Schüler mit Aspergersyndrom*. Oberhausen: Athena Verlag.
- DeMyer, M., Hingtgen, J.N. & Jackson, R.K. (1981). Infantile autism reviewed: a decade of research. *Schizophrenia Bulletin*, 7, 388-451.
- Dennis, M., Lazenby, A. L. & Lockyer, L. (1999). Inferential language in high-function children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(1), 47-54.

- Deutsche Telekom Stiftung (Hrsg.). (2008). *Frühstudium: Schüler an die Universität. Eine empirische Studie von Prof. Dr. Claudia Solzbacher*. Bonn.
- Deutsche Vereinigung für Rehabilitation (Hrsg.). (2009). *Welche Bormittel braucht die inklusive Schule? Pädagogische Perspektiven zwischen behindertenpolitischen Idealen, Pragmatismus und fiskalischen Rahmensetzungen*. Heidelberg.
- Dickerson Mayes, S. & Calhoun, S. L. (2003). Ability profiles in children with autism: Influence of age and IQ. *Autism*, 7(1), 65-80.
- Dickerson Mayes, S. & Calhoun, S. L. (2004). Influence of IQ and age in childhood autism: Lack of support for DSM-IV Asperger's disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 16, 257-272.
- Dickerson Mayes, S. & Calhoun, S. L. (2007). Learning, attention, writing, and processing speed in typical children and children with ADHD, autism, anxiety, depression, and oppositional-defiant disorder. *Child Neuropsychology*, 13, 469-493.
- Dickerson Mayes, S. & Calhoun, S. L. (2008). WISC-IV and WIAT-II profiles in children with high- functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 428-439.
- Dickerson Mayes, S., Calhoun, S. L. & Crites, D. L. (2001). Does DSM-IV Asperger's Disorder exist? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29(3), 263-271.
- Dilling, H., Mombour, W. & Schmidt, M. H. (2008). *Internationale Klassifikation psychischer Erkrankungen – ICD 10*. Bern: Weltgesundheitsorganisation.
- DiSalvo, C. A. & Oswald, D. P. (2002). Peer-mediated interventions to increase the social interaction of children with autism. Consideration of peer expectancies. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(4), 198-207.
- Dittmar, N. (2009). *Transkription: Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien*. Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften.
- Donnelly, J. A. & Altman, R. (1994). The autistic savant: Recognizing and serving the gifted student with autism. *Roeper Review*, 16(4), 252-256.
- Döpfner, M., Berner, W. & Lehmkuhl, G. (1994). *Handbuch: Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen: Forschungsergebnisse zur deutschen Fassung der teacher's report form (TRF) der Child behavior Checklist*. Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik, Köln.
- Döpfner, M., Schmeck, K. & Berner, W. (1994). *Handbuch: Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Forschungsergebnisse zur deutschen Fassung der Child Behavior Checklist (CBCL)*. Arbeitsgruppe Kinder-, Jugend- und Familiendiagnostik, Köln.
- Drave, W., Rumpel, F. & Wachtel, P. (Hrsg.). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung: Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren*. Würzburg: Edition Bentheim.
- Duarte, C. S., Bordin, I. A. S., de Oliveira, A. & Bird, H. (2003). The CBCL and the identification of children with autism and related conditions in Brazil: Pilot findings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), 703-707.
- Dubischar-Krivec, A. M. (2006). *Neurophysiologie des Kalenderrechnens bei autistischen Savants und geübten Experten*. Nicht veröffentlichte Dissertation, Universität Tübingen, Tübingen.
- Duketis, E. (2011). Der Langzeitverlauf von Autismus. In autismus Deutschland e.V. (Hrsg.), *Inklusion von Menschen mit Autismus* (S. 130-137). Karlsruhe: Loeper Literaturverlag.
- Dunn, W., Myles, B. S. & Orr, S. (2002). Sensory processing issues associated with Asperger Syndrome: A preliminary investigation. *American Journal of Occupational Therapy*, 56, 97-102.
- Dworschak, W. (2010). Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die Allgemeine Schule bzw. die Förderschule. *Teilhabe*, 49(3), 131-135.
- Dziobek, I. & Bölte, S. (2009). Neurophysiologie und funktionelle Bildgebung. In S. Bölte (Hrsg.), *Autismus: Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Interventionen, Perspektiven* (S. 131-152). Bern: Hans Huber.
- Dziobek, I. & Bölte, S. (2011). Neuropsychologische Modelle von Autismus-Spektrum-Störungen: Behaviorale Evidenz und neuro-funktionale Korrelate. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 39(2), 79-90.
- Dziobek, I. & Fleck, S. (2008). Soziale Kognition und Emotion bei Autismus. In M. Degner & C. Müller (Hrsg.), *Autismus: Besonderes Denken: Förderung mit dem TEACCH-Ansatz* (S. 27-68). Nordhausen: Kleine Wege.
- Dziobek, I. & Köhne, S. (2011). Bildgebung bei Autismus-Spektrum-Störungen: Eine Übersicht. *Der Nervenarzt*, 82, 564-572.
- Eaves, L. C. & Ho, H. H. (1997). School placement and academic achievement in children with autistic spectrum disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 9, 277-291.
- Eberwein, H. & Knauer, S. (Hrsg.). (2002). *Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen lernen gemeinsam: Ein Handbuch*. Weinheim: Beltz.
- Eberwein, H. (Hrsg.). (1996). *Einführung in die Integrationspädagogik*. Weinheim: Deutscher Studien.

- Eckerle, A. (2009). *Oswald-von-Nell-Breuning-Schule II für schulabsente Kinder und Jugendliche mit hoher Begabung im Theresien Kinder- und Jugendhilfezentrum Offenbach. Sonderschule für Erziehungshilfe und Kranke (Konzeption)*. Zugriff am 28.06.2010 unter <http://www.hochbegabtenhilfe.de/img/KonzeptionJan2009.doc>
- Eckert, A. & Stieler, J. (2009). Das Wissen um die eigene Behinderung: Menschen mit Autismus als Experten in eigener Sache. In autismus Deutschland e.V. (Hrsg.), *Autismus: Der individuelle Weg* (S. 140-160). Hamburg.
- Elbing, E. & Heller, K. A. (1996). Beratungsanlässe in der Hochbegabtenberatung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 57-69.
- Eldar, E., Talmor, R. & Romem, Z. D. (2009). An integrative model for including children with ASD in general education settings: A practical lesson in Israel. *International Journal of Special Education*, 24(2), 66-76.
- Ellger-Rüttgardt, S. L. (2010). Neues in der Bildungspolitik für Behinderte?. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61(4), 137-140.
- Emerich, D. M., Creaghead, N. A., Grether, S. M., Murray D. & Grasha C. (2003). The comprehension of humorous materials by adolescents with high-functioning autism and Asperger's Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 253-257.
- Enders, A. & Noterdaeme, M. (Hrsg.). (2010). *Autismus-Spektrum-Störungen: Ein integratives Lehrbuch für die Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Esser, W. (2001). Das Landesgymnasium St. Afra. Ein neuer Weg der Förderung von Begabungen in Sachsen. *Schulverwaltung MO*, 5, o.S..
- Europäische Kommission (2005). *Some elements about the prevalence of Autism Spectrum Disorders (ASD) in the European Union*. European Commission Health & Consumer Protection Directorate-General, Directorate C - Public Health and Risk Assessment, C2 - Health information, Zugriff am 10.05.2011 unter http://ec.europa.eu/health/ph_information/dissemination/diseases/autism_1.pdf
- Falk-Ross, F., Iverson, M. & Gilbert, C. (2004). Teaching and learning approaches for children with Asperger Syndrome. *Teaching Exceptional Children*, 36(4), 48-55.
- Farley, M. A., McMahon, W. M., Fombonne, E., Jenson, W. R., Miller, J., Gardner, M., Block, H., Pingree, C. B., Ritvo, E. R., Ritvo, R. A. & Coon, H. (2009). Twenty-year outcome for individuals with autism and average or near-average cognitive abilities. *Autism Research*, 2(2), 109-118.
- Feger, B. & Prado, T. M. (1999). Beratung von Hochbegabten: Bestandsaufnahme und Perspektiven. *Labyrinth* 22(59), 3-7.
- Fein, D. & Dunn, M.A. (2007). *Autism in your classroom: A general educator's guide to students with Autism Spectrum Disorders*. Bethesda: Woodbine House.
- Fein, D., Feinstein, C., Waterhouse, L., Allen, D., Dunn, M., Morrison, R. & Rapin, I. (2001). Executive functioning in high functioning children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(2), 261-270.
- Feineis-Matthews, S. & Schlitt, S. (2009). Umschriebene verhaltenstherapeutische Maßnahmen. In S. Bölte (Hrsg.), *Autismus: Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Interventionen, Perspektiven* (S. 229-241). Bern: Hans Huber.
- Fend, H. (1998). *Eltern und Freunde*. Bern: Hans Huber.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften.
- Fetzer, E. A. (2000). The gifted/ learning-disabled child. *Gifted Child Today*, 23, 44-50.
- Figura, J., Friedsam, P., Heuel, J., Lang, P. & Schirmer, B. (Hrsg.). (2007). *Autismus und Schule: Perspektivenentwicklung der schulischen Förderung autistischer Kinder in der Bundesrepublik* (Kick-off-Meeting vom 03.-04.11.2006 in Berlin, Fachtagsungsbericht). Potsdam.
- Finck, I. & Ohder, S. (2000). Autistische Kinder und Jugendliche in der Berliner Schule: Der Versuch eines kundenorientierten Angebots für Schüler, Lehrkräfte und Eltern. In M. Kaminski, F. Rumpel & N. Stoellger (Hrsg.), *Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus* (S. 58-63). Würzburg: vds.
- Finck, I. & Ohder, S. (2009). Autismus und Schule in Berlin. In E. Weber & I. Bülow (Hrsg.). (2009). *Mit Autismus muss gerechnet werden!* (S. 212-224). Norderstedt: Books on Demand.
- Fischer, C. (1999). *Hochbegabung und Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (LRS): Eine Untersuchung zum Zusammenhang von Hochbegabung und Lese-Rechtschreibschwierigkeiten sowie zur Förderung von besonders begabten Kindern mit LRS*. Nicht veröffentlichte Dissertation, Münster.
- Fischer, C. (2006). *Lernstrategien in der Begabtenförderung: Eine empirische Untersuchung zu Strategien selbstgesteuerten Lernens in der individuellen Begabungsförderung*. Habilitationsschrift, Münster.
- Fischer, C. (2008). Lernstrategien in der Begabtenförderung. Strategien selbstgesteuerten Lernens in der individuellen Förderung besonders begabter Schüler. *News & Science. Begabtenförderung und Begabungsforschung. Özbf*, 19(2), 31-34.
- Fischer, C. & Brehmer, R. (2008). Das ECHA Diplom: Spezialist in Gifted Education. In C. Fischer, F. J. Mönks & U. Westphal (Hrsg.), *Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln. Allgemeine Förder- und Förderkonzepte* (S. 387-293). Berlin: LIT.

- Fischer, C., Mönks, F. J. & Westphal, U. (Hrsg.). (2008a). *Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln: Allgemeine Forder- und Förderkonzepte*. Berlin: LIT.
- Fischer, Ch., Mönks, F. J. & Westphal, U. (Hrsg.). (2008b). *Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln: Fachbezogene Forder- und Förderkonzepte*. Berlin: LIT.
- Flanagan, D. P. & McGrew, K. S. (1997). A cross-battery approach to assessing and interpreting cognitive abilities: Narrowing the gap between practice and cognitive science. In D. P. Flanagan, J. L. Genshaft & P. L. Harrison (Hrsg.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (S. 314-325). New York: Guilford.
- Fleiß, I. (2009). *Hochbegabung und Hochbegabte: Mit Texten Betroffener*. Marburg: Tectum.
- Flick, U. (2004). *Triangulation: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2005). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U. (2007a). Design und Prozess qualitativer Forschung. In U. Flick, E. Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung: Ein Handbuch* (S. 252-265). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.
- Flick, U. (2007b). Triangulation in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (S. 309-318). Reinbek: Rowohlt.
- Flick, U., Kardorff, E. v., Keupp, H., Rosenstiel, L. v. & Wolff, S. (Hrsg.). (2005). *Handbuch Qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim: Beltz – Psychologie- Verlags Union.
- Foley Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B. & Stinson, R.D. (2011) Empirical Investigation of Twice- Exceptionality: Where Have We Been and Where Are We Going? *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 3-17.
- Foley Nicpon, M., Assouline, S. G., Amend, E. R. & Schuler, P. (2010). Gifted and talented students on the autism spectrum: Best practices for fostering talent and accommodating concerns. In J. A. Castellano & A. D. Frazier (Hrsg.), *Special populations in gifted education: Understanding our most able students from diverse backgrounds* (S. 227-248). Waco, Texas: Prufrock.
- Foley Nicpon, M., Doobay, A. F. & Assouline, S. G. (2010). Parent, teacher, and self perceptions of psychosocial functioning in intellectually gifted children and adolescents with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(8), 1028-1038.
- Fombonne, E. (1999). The epidemiology of autism: A review. *Psychological Medicine*, 29, 769-786.
- Fombonne, E. (2003). Epidemiological surveys of autism and other pervasive developmental disorders: An update. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 365-382.
- Fombonne E. (2005a). Epidemiological studies of autism and pervasive developmental disorders. In F. Volkmar (Hrsg.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*, 3. Auflage (S. 42-69). New York: Wiley & Sons.
- Fombonne, E. (2005b). Epidemiology of autistic disorder and other pervasive developmental disorders. *Journal of Clinical Psychiatry*, 66, 3-8.
- Fombonne, E. (2009). Epidemiology of pervasive developmental disorders. *Pediatric Research*, 65, 591-598.
- Fombonne E. & Tidmarsh L. (2003). Epidemiologic data on Asperger disorder. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 12, 15-21.
- Fombonne, E., Zakarian, R., Bennett, A., Meng L. & McLean-Heywood D. (2006). Pervasive developmental disorders in Montreal, Quebec, Canada: Prevalence and links with immunizations. *Pediatrics*, 118(1), 139-150.
- Förstl, H. (Hrsg.). (2007). *Theory of mind: Neurobiologie und Psychologie sozialen Verhaltens*. Heidelberg: Springer Medizin.
- Foscht, T., Angerer, T. & Swoboda, B. (2007). Mixed Methods: Systematisierung von Untersuchungsdesigns. In R. Buber & H. H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung: Konzepte – Methoden – Analysen* (S. 247-259). Wiesbaden: Gabler.
- Francis, K. (2005). Autism interventions: A critical update. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 47, 493-499.
- Freitag, C. M. (2007). The genetics of autistic disorders and its clinical relevance: A review of the literature. *Molecular Psychiatry* 12, 2-22.
- Freitag, C. M. (2008). *Autismus-Spektrum-Störungen: Bausteine der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie*. München: Reinhardt Ernst.
- Freitag, C. M. (2009a). Neurobiologie: Umweltfaktoren, Immunsystem, Neuroanatomie, Neurochemie und Neurophysiologie. In S. Bölte (Hrsg.), *Autismus: Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Interventionen, Perspektiven* (S. 108-130). Bern: Hans Huber.
- Freitag, C. M. (2009b). Neuropsychologische Diagnostik bei autistischen Störungen. *Kindheit und Entwicklung* 18(2), 73-82.
- Freitag, C. M. (2010a). Empirisch überprüfte Frühfördermethoden bei autistischen Störungen: Eine selektive Literaturübersicht. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 38(4), 247-256.
- Freitag, C. M. (2010b). Genetik autistischer Störungen. In H. C. Steinhausen & R. Gundelfinger (Hrsg.), *Diagnose und Therapie von Autismus-Spektrum-Störungen: Grundlagen und Praxis* (S. 103-118). Stuttgart: Kohlhammer.

- Freitag, C. M., Kleser, C., Schneider, M. & Gontard, A. von (2007). Quantitative assessment of neuromotor function in adolescents with high functioning autism and Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 948-959.
- Frese, C. (2009). Rechte von Menschen mit Autismus. In S. Bölte (Hrsg.). (2009). *Autismus: Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Interventionen, Perspektiven* (S. 488-503). Bern: Hans Huber.
- Freund-Braier, I. (2000). Persönlichkeitsmerkmale. In D. H. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche* (S. 161-210). Münster: Waxmann.
- Freund-Braier, I. (2001). *Hochbegabung, Hochleistung, Persönlichkeit*. Münster: Waxmann.
- Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.). (2003). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, München: Juventa.
- Friedrich, P. (2009). Schule und Sozialraum. In R. Kilb & J. Peter (Hrsg.), *Methoden der Sozialen Arbeit in der Schule* (S. 85-90). München: Ernst Reinhardt.
- Friese, S. (2008). *Kurzeinführung in ATLAS.ti 5*. ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH: Berlin. Zugriff am 22.03.2009 unter <http://www.atlasti.com/de/quicktour.html>
- Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the enigma*. Oxford: Basil Blackwell.
- Frith, U. (1991). Asperger and his syndrome. In U. Frith (Hrsg.), *Autism and Asperger Syndrome* (S. 1-36). Cambridge: Cambridge University.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönna-Böse, M. (2009). *Resilienz*. München: Ernst Reinhardt.
- Fuentes C. T., Mostofsky, S. H. & Bastian A. J. (2009). Children with autism show specific handwriting impairments. *Neurology*, 73(19), 1532-1537.
- Funke, J. & Vaterrodt-Plünnecke, B. (2004). *Was ist Intelligenz?*. München: C. H. Beck.
- Gabriel, T. (2005). Resilienz – Kritik und Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 207-217.
- Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Hrsg.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (S. 69-88). Oxford: Pergamon.
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of giftedness*, 2. Auflage (S. 98-119). New York: Cambridge University.
- Gallagher, S. A. & Gallagher, J. (2002). Giftedness and Asperger's Syndrome: A new agenda for education. *Understanding our gifted*, 14(2), 7-12.
- Gallucci, N. (1989). Personality assesment with children of superior intelligence: Divergence versus psychopathology. *Journal of Personality Assessment*, 53(4), 749-760.
- Gallucci, N., Middleton, G. & Kline, A. (1999). The Independence of Creative Potential and Behavior Disorders in Gifted Children. *Gifted Child Quarterly*, 43(3), 194-203.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1991). *Abschied vom IQ: Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gasteiger-Klicpera, B., Julius, H. & Klicpera, Ch. (Hrsg.). (2008). *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Gauk, L. (2007). *Hochbegabte verhaltensauffällige Kinder: Eine empirische Untersuchung*. Berlin: LIT.
- GEB et al. (2009). *Gemeinsame Stellungnahme des GEB, Ausschuss Sonderpädagogik/ Förderzentren, des Elternvereins Autismus Bremen e.V. und des Instituts für Autismusforschung der Jacobs University Bremen zu Fragen der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten in Bremen*. Zugriff am 15.02.2010 unter <http://www.autismus-bremen.de/fpics/aktuelles/aktuelles-f7z57vz6-a10.pdf?240220091449>
- GEW Berlin (Hrsg.). (2005). *Von der Integration zur Inklusion*. (Beiträge zur Tagung am 12. November 2005, Tagungsreader). Berlin.
- Ghaziuddin, M. (2002). Asperger Syndrome: Associated psychiatric and medical conditions. *Focus on Autism and Other Developmental Disorders*, 17(3), 138-144.
- Ghaziuddin, M. (2010). Brief report: Should the DSM V drop Asperger Syndrome?. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(9), 1146-1148.
- Ghaziuddin, M., Alessi, N. & Greden, J. F. (1995). Life events and depression in children with pervasive developmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 495-502.
- Ghaziuddin, M. & Butler, E. (1998). Clumsiness in autism and Asperger Syndrome: A further report. *Journal of Intellectual Disability Research*, 42(1), 43-48.
- Ghaziuddin, M., Butler, E., Tsai, L. & Ghaziuddin, N. (1994). Is clumsiness a marker for Asperger Syndrome? *Journal of Intellectual Disability Research* 38(5), 519-527.
- Ghaziuddin, M. & Gerstein, L. (1996). Pedantic speaking style differentiates Asperger Syndrome from high-functioning autism. *Journal of Autism and Develoepmental Disorders* 26(6), 585-595.
- Ghaziuddin, M. & Mountain-Kimchi, K. (2004). Defining the intellectual profile of Asperger Syndrome: Comparison with high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(3), 279-284.

- Ghaziuddin, M., Weidmer-Mikhail, E. & Ghaziuddin, N. (1998). Comorbidity of Asperger Syndrome: A preliminary report. *Journal of Intellectual Disability Research* 42, 279-283.
- Giangreco, M. F. & Broer, S. M. (2005). Questionable utilization of paraprofessionals in inclusive schools: Are we addressing symptoms or causes? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20, 10-26.
- Giangreco, M. F., Edelman, S. W., Luiselli, T. E. & MacFarland, S. Z. (1997). Helping or hovering? Effects of instructional assistant proximity on students with disabilities. *Exceptional Children*, 64, 7-18.
- Giangreco, M. F., Yuan, S., McKenzie, B., Cameron, P. & Fialka, J. (2005). ‚Be careful what you wish for...’: Five reasons to be concerned about the assignment of individual paraprofessionals. *Teaching Exceptional Children*, 37(5), 28-34.
- Gienger, C. (2006). Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL). *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 55(3), 209-210.
- Giese, M. (2011). Der Inklusionsdiskurs in der Heil- und Sonderpädagogik: Ein anthropologisches Niemandsland. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62(6), 218-221.
- Gilchrist, A., Cox, A., Rutter, M., Green, J., Burton, D. & Le Couteur, A. (2001). Development and current functioning in adolescents with Asperger Syndrome: A comparative study. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 42(2), 227-240.
- Gillberg, C. (1998). Asperger Syndrome and high-functioning autism. *British Journal of Psychiatry*, 172, 200-209.
- Gillberg, C. (2002). *A Guide to Asperger Syndrome*. Cambridge: Cambridge University.
- Gillberg, C. & Billstedt, E. (2000). Autism and Asperger Syndrome: Coexistence with other clinical disorders. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 102, 321-330.
- Gillberg, C. & Gillberg, I. C. (1989). Asperger Syndrome: Some epidemiological considerations: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 631-638.
- Gillham, J. E., Carter, A. E., Volkmar, F. R. & Sparrow, S. S. (2000). Toward a developmental operational definition of Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30(4), 269-278.
- Glashan, L., Mackay, G. & Grieve, A. (2004). Teachers’ experience of support in the mainstream education of pupils with autism. *Improving Schools.*, 7(1), 49-60.
- Goldstein, G., Minshew, N. J. & Siegel, D. J. (1994). Age differences in academic achievement in high-functioning autistic individuals. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 16(5), 671-680.
- Goldstein, G., Minshew, N. J. & Siegel, D. J. (1995). Speech and language in high-functioning autistic individuals. *Neuropsychology*, 9(2), 255-261.
- Goldstein, G., Minshew, N., Volkmar, F., Klin, A., Allen, D., Williams, D., et al. (2008). The structure of intelligence in children and adults with high functioning autism. *Neuropsychology*, 22(3), 301-312.
- Gomolla, A. (2002). *Der Lebensverlauf von Menschen mit Asperger Syndrom/ High-Functioning Autismus: Eine Interviewstudie mit Schwerpunkt auf dem Erwachsenenalter*. Studienabschlussarbeit, Konstanz. Zugriff am 16.11.2006 unter www.ub.uni-konstanz.de/kops/volltexte/2002/907/pdf/gomolla.pdf
- Graf, S., Hanses, P., Pruiken, C., Rost, D. H. & Schilling, S. R. (2002). Die Begabungsdiagnostische Beratungsstelle BRAIN. Konzeption und Evaluation. *Schule + Beratung*, 10, 87-99.
- Grandin, T. (2003). Genius may be an abnormality: Educating students with Asperger’s Syndrome, or high-functioning autism. *Paradigm*, 1, 6-7.
- Grandin, T. (2004). Label of ‘autism’ could hold back gifted children. *Nature*, 430, 399.
- Gräsel, C. & Mandl, H. (2007). Qualitätskriterien von Unterricht: Ein zentrales Thema der Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung. In H. J. Apel & W. Sacher (Hrsg.), *Studienbuch Schulpädagogik*, 3. überarbeitete Auflage (S. 241-259). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grassinger, R. (2009). *Beratung hochbegabter Kinder und Jugendlicher*. Münster: LIT.
- Gray, C. (2002). *The Sixth Sense II: A teaching tool for typical children who share a classroom with children with autism or Asperger’s Syndrome*. Arlington, Texas: Future Horizon.
- Green, D., Baird, G., Barnett, A. L., Henderson, L., Huber, J. & Henderson, S. E. (2002). The severity and nature of motor impairment in Asperger’s Syndrome: A comparison with specific developmental disorder of motor function. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(5), 655-668.
- Green, S. A. & Ben-Sasson, A. (2010). Anxiety disorders and sensory over-responsivity in children with Autism Spectrum Disorders: Is there a causal relationship?. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(12), 1495-504.
- Greimel, E., Schulte-Rüther, M., Kamp-Becker, I., Remschmidt, H., Herpertz-Dahlmann, B. & Konrad, K. (2011). Selbst- und Fremdbeurteilung der Empathie bei Jugendlichen mit Autismus. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 39(2), 113-121.
- Greve, W. & Wentura, D. (1997). *Wissenschaftliche Beobachtung: Eine Einführung*. Weinheim: PVU/ Beltz.
- Griffin, H. C., Griffin, L. W., Fitch, C. W., Albera, V. & Gingras, H. (2006). Educational interventions for individuals with Asperger Syndrome. *Intervention in School & Clinic*, 41(3), 150-155.

- Grigorenko, E. L., Klin, A. & Volkmar, F. (2003). Annotation: Hyperlexia: Disability of super ability? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 44(8), 1079-1091.
- Griswold, D., Barnhill, G., Smith Myles, B., Hagiwara, T. & Simpson, R. (2002). Asperger Syndrome and academic achievement. *Focus on Autism and Other Developmental Disorders*, 17(2), 94-102.
- Griswold, D., Hagiwara, T. & Simpson, R. L. (2002). Analysis of reading skills in individuals with Asperger Syndrome. *Focus on Autistic Behavior*, 17(1), 44-47.
- Groft, M. & Block, M. (2003). Children with Asperger Syndrome: Implications for general physical education and youth sports. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 74(3), 38-43.
- Gruber, H. (2007). Bedingungen von Expertise. In K. A. Heller & A. Ziegler (Hrsg.), *Begabt sein in Deutschland* (S. 94-111). Münster: LIT.
- Grunert, C. & Krüger, H.-H. (2006). Biographieforschung und pädagogische Kindheitsforschung. In H.-H. Krüger & W. Marotzki (Hrsg.), *Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung* (S. 241- 256). Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften.
- Grunert, C. (2010). Methoden und Ergebnisse der qualitativen Kindheits- und Jugendforschung. In H.-H. Krüger & C. Grunert (Hrsg.), *Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung* (S. 245-272). Opladen: Leske + Budrich.
- Gudjons, H. (2006). *Pädagogisches Grundwissen: Überblick – Kompendium – Studienbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gummelt, M., Rumpler, F. & Spiess, W. (2003). So sollen Fort- und Weiterbildungsangebote künftig aussehen: Ergebnisse einer bundesweiten Fragebogenerhebung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 384-387.
- Gundelfinger, R. & Steinhausen, H. C. (Hrsg.). (2009). *Diagnose und Therapie von Autismus-Spektrum-Störungen: Grundlagen und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Guthke, J. (2003). Intelligenztest. In K. D. Kubinger & R. S. Jäger (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik* (S. 209-216). Weinheim: Beltz.
- Gyseler, D. (2003). *Hochbegabung als Thema der Schulischen Sonderpädagogik*. Nicht veröffentlichte Dissertation, Philosophische Fakultät der Universität Zürich, Zürich.
- Hagmann-von Arx, P., Meyer, C. S. & Grob, A. (2008). Intelligenz- und Entwicklungsdiagnostik im deutschen Sprachraum. *Kindheit und Entwicklung* 17(4), 232-242.
- Hampson, D. S. (2005). *Persönlichkeitsmerkmale von hoch begabten Kindern in Förderprogrammen*. Nicht veröffentlichte Dissertation, Philosophische Fakultät der Universität Zürich, Zürich.
- Hanses, P. (2000). Stabilität von Hochbegabung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche* (S. 93-160). Münster: Waxmann.
- Hany, E. A. (2000). Muss man unterschiedlich hoch begabte Kinder unterschiedlich fördern? In H. Wagner (Hrsg.), *Begabung und Leistung in der Schule, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage* (S. 71-98). Bad Honnef: Karl Heinrich Bock.
- Hany, E. A. (2001). Identifikation von Hochbegabten im Schulalter. In K. A. Heller (Hrsg.), *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter* (S. 42-170). Göttingen: Hogrefe.
- Hany, E. A. (2007). Hochbegabtenförderung auf dem Prüfstand: Evaluationsbefunden und Desiderata. In K. A. Heller & A. Ziegler (Hrsg.), *Begabt sein in Deutschland* (S. 169-190). Münster: LIT.
- Hany, E. A. & Heller, K. A. (1991). Gegenwärtiger Stand der Hochbegabungsforschung. Replik zum Beitrag Identifizierung von Hochbegabung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 23(3), 241-249.
- Happé, F. (1994). Wechsler IQ profile and theory of mind in autism: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 35, 1461-1471.
- Happé, F. (1997). Central coherence and theory of mind in autism: Reading homographs in context. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, 2-12.
- Happé, F., Ehlers, S., Fletcher, P., Frith, U., Johansson, M., Gillberg, C., Dolan, R., Frackowiak, R. & Frith, C. (1996). 'Theory of mind' in the brain: Evidence from a PET scan study of Asperger Syndrome. *Neuroreport*, 8, 197-201.
- Happé, F. & Frith, U. (2006). The weak coherence account of autism: Detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 5-25.
- Harder, B. (2009). Twice exceptional – in zweifacher Hinsicht außergewöhnlich: Hochbegabte mit Lern-, Aufmerksamkeits-, Wahrnehmungsstörungen oder Autismus. *Heilpädagogik Online*, 2, 64-89. Zugriff am 03.08.2009 unter http://www.heilpaedagogik-online.com/2009/heilpaedagogik_online_0209.pdf
- Harrower, J. K. & Dunlap, G. (2001). Including Children with Autism in General Education Classrooms: A Review of Effective Strategies. *Behavior Modification*, 25, 762.
- Hart, J.E. & Whalon, K.J. (2011). Creating Social Opportunities for Students With Autism Spectrum Disorder in Inclusive Settings. *Intervention in School and Clinic*, 46(5), 273- 279.
- Hauptmann, S. (2005). Das C-TOC zur Gliederung von Audiodaten: Ein Beispiel für die qualitative Analyse am Rohmaterial. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), Zugriff am 22.07.2010 unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501331>

- Hauptmanns, P. & Lander, B. (2003). Zur Problematik von Internet-Stichproben. In A. Theobald, M. Dreyer, T. Starsetzki, Thomas (Hrsg.), *Online Marktforschung: Theoretische und praktische Erfahrungen* (S. 27-40). Wiesbaden: Gabler.
- Hausotter, A. (2006). Beratungsstelle für die schulische Bildung von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten in Schleswig-Holstein (BIS-Autismus). In A. Hausotter, C. Hauschildt & B. Maaß (Hrsg.), *Förderschwerpunkt Autistisches Verhalten: Netzwerkarbeit in Schleswig-Holstein* (S. 9-16). Kronshagen: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen in Schleswig-Holstein (IQSH).
- Hausotter, A. (2009). *Förderschwerpunkt Autistisches Verhalten: Förderliche Bedingungen für Schülerinnen und Schüler mit autistischem Verhalten in Schulen Schleswig-Holsteins*. Kronshagen: Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen in Schleswig-Holstein (IQSH).
- Häußler, A. (2000a). Strukturierung als Hilfe zum Verstehen und Handeln: Die Förderung von Menschen mit Autismus nach dem Vorbild des TEACCH-Ansatzes. In International Society of Alternative and Augmentative Communication (ISAAC) u.a. (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation mit nichtsprechenden Menschen* (S. 72-85). Dortmund: Loeper Literatur.
- Häußler, A. (2000b). SOKO Autismus: Ein gruppenpädagogisches Angebot zur Förderung der sozialen Kompetenz von Menschen mit Autismus auf der Grundlage des TEACCH-Konzeptes. In Bundesverband Hilfe für das autistische Kind e.V. (Hrsg.), *High-functioning Autismus und das Asperger Syndrom* (Arbeitstagung Köln, 22.-24.10. 1999, S. 78-86). Köln.
- Häußler, A. (2003). SOKO Autismus: Förderung der Sozialen Kompetenz bei Kindern mit Autismus im Rahmen einer Gruppe. *Lernen konkret*, 22(2), 16-20.
- Häußler, A. (2005). *Der TEACCH Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus: Einführung in Theorie und Praxis*. Dortmund: modernes lernen.
- Häußler, A. (2008). Der TEACCH Ansatz zur Förderung von Menschen mit Autismus und ähnlichen Kommunikationsbehinderungen In S. Nußbeck, A. Biermann und H. Adam (Hrsg.), *Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung: Handbuch der Sonderpädagogik* (4. Band, S. 345-370). Göttingen: Hogrefe.
- Heavey, L., Phillips, W., Baron-Cohen, S. & Rutter, M. (2000). The awkward moments test: A naturalistic measure of social understanding in autism, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 3, 225-236.
- Heberecht, E. & Bölte, S. (2009). Training sozialer Fähigkeiten. In S. Bölte (Hrsg.), *Autismus: Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Interventionen, Perspektiven* (S. 488-503). Bern: Hans Huber.
- Heilmann, K. (1999). *Begabung, Leistung, Karriere: Die Preisträger im Bundeswettbewerb Mathematik 1971-1995*. Göttingen: Hogrefe.
- Heinböckel, A. (2004). Überspringen von Klassen: 1980-2001. *Labyrinth*, 82, 4-12.
- Heinböckel, A. (1996). *Überspringen von Klassen*. Münster, LIT.
- Heinböckel, A. (1998). Überspringen von Klassen: Im Schulgesetz erlaubt, in der Schule kaum praktiziert. In K. K. Urban & H. Joswig (Hrsg.), *Begabungsförderung in der Schule* (S. 99-110). Rodenberg: Klausur.
- Heinböckel, A. (2002). Gehüpft wie gesprungen: Was nützt das Überspringen? In C. Solzbacher & A. Heinböckel (Hrsg.), *Hochbegabte in der Schule: Identifikation und Förderung* (S. 76-95). Münster: LIT.
- Heinböckel, A. (2008). Akzeleration oder Enrichment für Hochbegabte?. In C. Fischer, F. J. Mönks & U. Westphal (Hrsg.), *Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln. Allgemeine Förder- und Förderkonzepte* (S. 350-367). Berlin: LIT.
- Heinböckel, A. (2010). *Handbuch Akzeleration: Was Hochbegabten nützt*. Münster: LIT.
- Heink, B. (2004). Frühstarter, Überspringer, Underachiever und andere Sorgenkinder: Eine erfolgreiche Herausforderung. In H. Joswig & H. Drewelow (Hrsg.), *Begabungsförderung: Von der Einzelfallberatung zur Lernkultur* (S. 83-85). Rostock: Universität Rostock.
- Helfferich, C. (2005). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften.
- Heller, K. A. (2000a). Begabungsdefinition, Begabungserkennung und Begabungsförderung im Schulalter. In H. Wagner (Hrsg.), *Begabung und Leistung in der Schule: Modelle der Begabtenförderung in Theorie und Praxis* (2. Auflage, S. 39-70). Bad Honnef: Karl Heinrich Bock.
- Heller, K. A. (Hrsg.). (2000b). *Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung*. Bern: Hans Huber.
- Heller, K. (Hrsg.). (2001a). *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter*. 2. Auflage, Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K. (2001b). Projektziele, Untersuchungsergebnisse und praktische Konsequenzen. In K. Heller (Hrsg.), *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter* (2. Auflage, S. 22-40). Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K. A. (2001c). Beratung und Förderung von Hochbegabten. In C. Perleth & H. Joswig (Hrsg.), *Begabte Kinder und Jugendliche erkennen und fördern* (S. 15-29). Rostock: Universität Rostock.
- Heller, K. A. (2006). Hochbegabtenförderung im Lichte der aktuellen Hochbegabungs- und Expertiseforschung: Pädagogische und bildungspolitische Erfordernisse – Teil 1. *Labyrinth*, 87, 4-11.

- Heller, K. A. & Hany, E. A. (1986). Identification, development, and achievement analysis of talented and gifted children in West Germany. In K. A. Heller & J. F. Feldhusen (Hrsg.), *Identifying and nurturing the gifted* (S. 67-82). Toronto: Huber.
- Heller, K. A. & Lengfelder, A. (2004). Schülerolympiaden: ein Beitrag zur Hochbegabtenförderung? Evaluationsstudie zu den internationalen Schülerolympiaden in Mathematik, Physik und Chemie (1977-1997). *Labyrinth*, 27(80), 4-10.
- Heller, K. A., Mönks, F. J., Passow, A. H. & Subotnik, R. F. (Hrsg.). (2000). *International handbook of giftedness and talent*. Oxford: Elsevier Science.
- Heller, K. A. & Perleth, C. (2000). *Kognitiver Fähigkeitstest für 4.-12. Klassen: Revision (KFT 4-12+ R)*. Göttingen: Hogrefe.
- Heller, K. A. & Perleth, C. (2007a). *Münchener Hochbegabungstestbatterie für die Sekundarstufe (MHBT-S)*. Göttingen: Beltz Test Gesellschaft (Hogrefe).
- Heller, K. A. & Perleth, C. (2007b). Talentförderung und Hochbegabtenberatung in Deutschland. In K. A. Heller & A. Ziegler (Hrsg.), *Begabt sein in Deutschland* (S. 139-170). Münster: LIT.
- Heller, K. A., Perleth, C. & Hany, E. A. (1994). *Hochbegabung: Ein lange Zeit vernachlässigtes Forschungsthema: Einsichten: Forschung an der Ludwig-Maximilians-Universität München*. München: Universität München.
- Heller, K. A. & Ziegler, A. (Hrsg.). (2007). *Begabt sein in Deutschland*. Münster: LIT.
- Hellert, U. (2003). Neue Programme an der CJD Jugenddorf-Christophorusschule Braunschweig. *Labyrinth*, 77, 7-11.
- Helmke, A. & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule* (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.
- Helps, S., Newsom-Davis, I. C. & Callias, M. (1999). Autism: The teacher's view. *Autism*, 3(3), 287-298.
- Henderson, L. M. (2000). *Gifted individuals with Asperger syndrome*. Unpublished survey research, Vanderbilt University.
- Henderson, L. M. (2001). Asperger's Syndrome in Gifted Individuals. *Gifted Child Today*, 24(3), 28-35.
- Hermanns, H. (2007). Interviewen als Tätigkeit. In U. Flick, E. Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung: Ein Handbuch* (S. 360-368). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.
- Hessisches Kultusministerium (1999). *Hilfe, mein Kind ist hochbegabt! IQ 130: Förderung von besonderen Begabungen in Hessen*. (Heft 1: Grundlagen). Wiesbaden: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik, Zentralstelle Publikationsmanagement.
- Hessisches Kultusministerium (2007). *Einstiegshilfen für den Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten*. Wiesbaden. Verfügbar unter: http://download.bildung.hessen.de/schule/foerderschule/unterstuetzung/autismus/Einstiegshilfen_Autismus_2007.pdf
- Hessisches Kultusministerium (2008). *Hochbegabung und Schule*. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- Hildeschiedt, A. & Schnell, I. (Hrsg.). (1998). *Integrationspädagogik: Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. Weinheim: Juventa.
- Hill, A. L. (1977). Idiot savants: Rate of incidence. *Perceptual and Motor Skills*, 44, 161-162.
- Hillenbrand, C. (1999). *Einführung in die Verhaltensgestörtenpädagogik*. München: Ernst Reinhardt.
- Hilton, C. L., Crouch, M. C. & Israel, H. (2008). Out-of-school participation patterns in children with high-functioning autism spectrum disorders. *American Journal of Occupational Therapy*, 62, 554-563.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion: Terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 9(53), 354-361.
- Hippler, K. (2003). *The life course of individuals with Asperger Syndrome*. Nicht veröffentlichte Dissertation, Universität Wien, Wien.
- Hippler, K. & Klicpera, C. (2003a). A retrospective analysis of the clinical case records of 'autistic psychopaths' diagnosed by Hans Asperger and his team at the University Children's Hospital/ Vienna. In U. Frith & E. Hill (Hrsg.), *Autism: Mind and brain* (S. 21-42). Oxford: Oxford University.
- Hippler, K. & Klicpera, C. (2003b). A retrospective analysis of the clinical case records of 'autistic psychopaths' diagnosed by Hans Asperger and his team at the University Children's Hospital/ Vienna. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 358, 291-301.
- Hippler, K. & Klicpera, C. (2005). Hans Asperger und seine Kinder: Eine retrospektive Untersuchung des Spektrums der autistischen Psychopathie anhand von Wiener Krankenakten. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 33(1), 35-47.
- Höfer, P. & Röckenhaus, F. (Produzenten). (2006). *Expedition ins Gehirn: Eine Reise in die mysteriöse Welt der Superbegabten* [Filmbericht, DVD]. Deutschland: Person.
- Hoffmann-Riem, C. (1980). Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie: Der Datengewinn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 32, 339-372.
- Holling, H. & Kanning, U. P. (1999). *Hochbegabung: Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten*. Göttingen: Hogrefe.

- Holling, H., Preckel, F. & Vock, M. (2004). *Intelligenzdiagnostik*. Göttingen: Hogrefe.
- Holling, H., Preckel, F., Vock, M. & Schulze Willbrenning, B. (2004). Schulische Begabtenförderung in den Ländern: Maßnahmen und Tendenzen: Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung (Heft 121). Bonn: BLK.
- Holling, H., Preckel, F., Vock, M., Roßbach, H.-G., Baudson, T. & Kuger, S. (2009). *Begabte Kinder finden und fördern: Ein Ratgeber für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Hopf, C. (2007). Qualitative Interviews: Ein Überblick. In U. Flick, E. v. Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (S. 349-360). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.
- Hopf, C. & Schmidt, C. (Hrsg.). (1993). *Zum Verhältnis von innerfamiliären sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen: Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema* (Vervielfältigtes Manuskript, Universität Hildesheim, Institut für Sozialwissenschaften).
- Hopf, C., Rieker, P. & Schmidt, C. (1995). Einleitung: Theoretischer Hintergrund – Fragestellungen – Methoden. In C. Hopf, P. Rieker, M. Sanden-Marcus & C. Schmidt (Hrsg.), *Familie und Rechtsextremismus, Familiäre Sozialisation und rechtsextreme Orientierungen junger Männer*. Weinheim: Juventa.
- Horn, B. (2009). Gifted students with Asperger Syndrome. *Gifted Education International*, 25(2), 165-171.
- Horn, H. & Knopf, H. (1996). Gewalt an Schulen: Ergebnisse empirischer Studien. In H. Knopf (Hrsg.), *Aggressives Verhalten und Gewalt in der Schule* (S. 12-30). München: Oldenbourg.
- Horn, W., Lukesch, H. Mayrhofer, S., Kormann, A. & Horn, W. (2003). *Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung für 6. bis 13. Klassen- revidierte Fassung (PSB-R 6-13)*. Neubearbeitung von H. Lukesch, S. Mayrhofer & A. Kormann, Göttingen: Hogrefe.
- Horrocks, J., White, G. & Roberts, L. (2007). Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(8), 1462-1473.
- Howlin, P. (1998). Practitioner review: Psychological and educational treatments for autism. *Journal of Child Psychological Psychiatry*, 39(3), 307-322.
- Howlin, P. (2003). Outcome in high-functioning adults with autism with and without early language delays: Implications for the differentiation between autism and Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 3-13.
- Howlin, P. (2005). The effectiveness of interventions for children with autism. In W. W. Fleischhacker & D. J. Brooks (Hrsg.), *Neurodevelopmental disorders* (S. 101-119). New York: Springer.
- Hoyningen-Süess, U. & Gyseler, D. (2005). Erziehung und Bildung hoch begabter Kinder und Jugendlicher: Überlegungen aus sonderpädagogischer Sicht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 12, 497-505.
- Hoyningen-Süess, U. & Gyseler, D. (2006). *Hochbegabung aus sonderpädagogischer Sicht*. Bern: Haupt.
- Hoyningen-Süess, U., Gyseler, D., Hampson, D. & Hüsler I. (2004). *Erziehung und Bildung hoch begabter Kinder und Jugendlicher: Schlussbericht an den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Förderung*. Bern: Haupt.
- Huber, D. H. (2007). *Clinical presentation of autism spectrum disorders in intellectually gifted students*. Unveröffentlichte Dissertation, University of Iowa, Iowa City.
- Huber, M. (2007). Zum Asperger-Syndrom bei Hochbegabten. In Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg.), *Versteckt – Verkannt – Verborgene: Erkennen und Fördern hochbegabter Underachiever*, 5. Internationaler Kongress in Salzburg zu Fragen der Hochbegabtenförderung [CD], Wien.
- Huber, M. (2009). Interaktions- und Spezialinteressen: Fokussierte Beratung. In S. Bölte (Hrsg.), *Autismus: Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Interventionen, Perspektiven* (S. 345-356). Bern: Hans Huber.
- Humphrey, N. (2008). Autistic spectrum and inclusion: Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Support for Learning*, 23(1), 41-47.
- Humphrey, N. & Lewis, S. (2008a). 'Make me normal': The views and experiences of pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools. *Autism*, 12(1), 23-46.
- Humphrey, N. & Lewis, S. (2008b). What does 'inclusion' mean for pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools?. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 8(3), 132-140.
- Humphrey, N. & Symes, W. (2010a). Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 25, 77-91.
- Humphrey, N. & Symes, W. (2010b). Responses to bullying and use of social support among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools: A qualitative study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 82-90.
- Humphrey, N. & Symes, W. (2011). Peer interaction patterns among adolescents with autistic spectrum disorders (ASDs) in mainstream school settings. *Autism*, 15(4), 397-419.

- Hunger, I. (2004). Qualitative Interviews mit Kindern: Besonderheiten, Erfahrungen und methodische Konsequenzen. In D. Kuhlmann & E. Balz (Hrsg.), *Qualitative Forschungsansätze in der Sportpädagogik* (S. 69-84). Schorndorf: Hofmann.
- Hurlbutt, K. & Chalmers, L. (2002). Adults with autism speak out: Perceptions of their life experiences. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17, 103-111.
- Hurtig, T., Kuusikko, S., Mattila, M., Haapsamo, H., et al. (2009). Multi-informant reports of psychiatric symptoms among high-functioning adolescents with Asperger syndrome or autism. *Autism*, 13(6), 583-598.
- Hussy, W., Schreier, M. & Echtermann, G. (2010). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Berlin: Springer.
- Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen – Schleswig-Holstein (IQSH) (Hrsg.). (2006). *Förderschwerpunkt Autistisches Verhalten: Netzwerkarbeit in Schleswig-Holstein*. Kronshagen.
- IPEGE – International Panel of Experts for Gifted Education (2009). *Professionelle Begabtenförderung: Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung*. Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özbfb).
- IQSH – Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen – Schleswig-Holstein (2006). *Nachteilsausgleich: Anwenderhinweise zum Nachteilsausgleich bei Schülerinnen und Schülern mit autistischem Verhalten*. Zugriff am 20.03.2008 unter <http://www.schleswig-holstein.de/IQSH/DE/AusbildungQualifizierung/Sonderpaed/Foerderschwerpunkte/Autismus/Nachteilsausgleich,templateId=raw,property=publicationFile.pdf>
- Ivey, J. K. (2007). Outcomes for Students with Autism Spectrum Disorders: What is Important and Likely According to Teachers?. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42(1), 3-13.
- Jackson Brewin, B., Renwick, R. & Fudge Schormans, A. (2008). Parental perspectives of the quality of life in school environments for children with Asperger Syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23, 242-252.
- Jacobs, C. & Petermann, F. (2007). Testinformation: Grundintelligenztest (CFT 20-R) von Rudolf Weiß (2006). *Diagnostica*, 53(2), 109-113.
- Jäger, A. O. (1982). Mehrmodale Klassifikation von Intelligenzleistungen: Experimentell kontrollierte Weiterentwicklung eines deskriptiven Intelligenzstrukturmodells. *Diagnostica*, 28, 195-226.
- Jäger, A. O., Holling, H., Preckel, F., Schulze, R., Vock, M., Süß, H.-M. & Beauducel, A. (2006). *Berliner Intelligenzstruktur-Test für Jugendliche: Begabungs- und Hochbegabungsdiagnostik, BIS-HB*. Göttingen: Testzentrale im Hogrefe.
- Jäger, M. & Jussen, H. (Hrsg.). (2002). *Förderung körper- und sinnesbehinderte Hochbegabter: Erkenntnisse und Notwendigkeiten*. Villingen-Schwenningen: Neckar.
- Johnson, S. A., Filliter, J. H. & Murphy, R. R. (2009). Discrepancies between self- and parent-perceptions of autistic traits and empathy in high functioning children and adolescents on the autism spectrum. *Journal of Autism and Other Developmental Disorders*, 39, 1706-1714.
- Jones, A. P. & Frederickson, N. (2010). Multi-Informant Predictors of Social Inclusion for Students with Autism Spectrum Disorders Attending Mainstream School. *Journal of Autism and Pervasive Development Disorders*, 40, 1094-1103.
- Jones, R. S. P. & Meldal, T. O. (2001). Social relationships and Asperger's Syndrome. *Journal of Learning Disabilities*, 5(1), 35-41.
- Jones, R. S. P., Quigney, C. & Huws, J. C. (2003). First-hand accounts of sensory perceptual experiences in autism: A qualitative analysis. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28(2), 112-121.
- Jones, R. S. P., Zahl, A. & Huws, J. C. (2001). First-hand accounts of emotional experiences in autism: A qualitative analysis. *Disability & Society*, 16(3), 393-401.
- Jones, V. (2007). I felt like I did something good: The impact on mainstream pupils of a peer tutoring programme for children with autism. *British Journal of Special Education*, 34(1) 3-9.
- Jost, M. (2004). Möglichkeiten der Differenzierung im (Mathematik-)unterricht. In H. Joswig & H. Drewelow (Hrsg.), *Begabungsförderung: Von der Einzelfallberatung zur Lernkultur. Beiträge anlässlich der Wissenschaftlichen Arbeitstagung des ABB e.V. im Carl-Zeiss-Gymnasium Jena vom 10.-12.10.2003* (S. 133-142). Rostock: Universität Rostock.
- Joswig, H. (1995). *Begabung und Motivation*. Frankfurt am Main: Lang.
- Joswig, H. (2008). Innere Differenzierung in der Begabungsförderung. In C. Fischer, F. J. Mönks & U. Westphal (Hrsg.), *Individuelle Förderung: Begabungen entfalten – Persönlichkeit entwickeln. Allgemeine Förder- und Förderkonzepte* (S. 329-349), Berlin: LIT.
- Joswig, H. & Haack, B. (2004). Erste empirische Untersuchungsergebnisse zur Evaluation von Konzepten der Förderung hoch begabter Schülerinnen und Schüler in Mecklenburg-Vorpommern. In H. Joswig & H. Drewelow (Hrsg.), *Begabungsförderung: Von der Einzelfallberatung zur Lernkultur* (S. 87-102). Rostock: Universität Rostock.

- Julius, H. & Prater, M. A. (1996). Resilienz. *Sonderpädagogik*, 26, 228-235.
- Kaiser, A. (Hrsg.). (1997). *Entwicklung und Erprobung von Modellen der Begabtenförderung am Gymnasium mit Verkürzung der Schulzeit* (Abschlußbericht). Mainz: v. Hase & Koehler.
- Kaminski, M., Rumpler, F. & Stoellger, N. (Hrsg.). (2000). *Pädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus* (Tagungsbericht). Würzburg.
- Kamp-Becker, I. & Bölte, S. (2011). *Autismus*. München: Ernst Reinhard Verlag.
- Kamp-Becker, I., Duketis, E., Sinzig, J., Poustka, L. & Becker, K. (2010). Diagnostik und Therapie von Autismus-Spektrum-Störungen im Kindesalter. *Kindheit und Entwicklung*, 19(3), 144-157.
- Kamp-Becker, I., Matthejat, F., Wolf-Ostermann, K. & Remschmidt, H. (2005). Die Marburger Beurteilungsskala zum Asperger-Syndrom (MBAS): Ein Screening-Verfahren für autistische Störungen auf hohem Funktionsniveau. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 33(1), 15-26.
- Kamp-Becker, I. & Remschmidt, H. (2006). Die Marburger Beurteilungsskala zum Asperger-Syndrom. In H. Remschmidt & I. Kamp-Becker (Hrsg.), *Das Asperger-Syndrom* (S. 242-254). Berlin: Springer.
- Kamp-Becker, I., Wulf, C., Bachmann, C. J., Ghahreman, M., Heinzel-Gutenbrunner, M., Gerber, G., Remschmidt, H. & Becker, K. (2010). Frühsymptome des Asperger-Syndroms im Kindesalter: Eine retrospektive Untersuchung. *Kindheit und Entwicklung*, 19(3), 168-176.
- Kamps, D., Royer, J., Dugan, E., Kravits, T., Gonzalez-Lopez, A., Garcia, J., et al. (2002). Peer training to facilitate social interaction for elementary students with autism and their peers. *Exceptional Children*, 68, 173-187.
- Kanner, L. (1943). Autistic Disturbances of Affective Contact. *Nervous Child*, 2, 217-250.
- Kanner, L. & Eisenberg, J. (1956). Early infantile autism 1943-1955. *American Journal of Orthopsychiatry*, 26, 55-65.
- Kanning, U. P. (2009). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Kappus, N. & Schröder, A.-K. (2008). Unterricht über das Asperger-Syndrom. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 59, 190-195.
- Karg-Stiftung (Hrsg.). (2008). *Begabtenförderung in den Bundesländern: Erfolge und Herausforderungen*. Frankfurt: Karg Stiftung.
- Karnes, F. A., Besnoy, K., Shaunessy, E., Garner, A., Kelly, B., Manning, B. & Martin, C. (2004). *Appropriate practices for screening, identifying and instructing gifted/ disabled youth: Best practices manual*. Hattiesburg: The Frances A. Karnes Center for Gifted Studies, The University of Southern Mississippi. Zugriff am 22.11.2007 unter <http://www.usm.edu/gifted/pdfs/manual.pdf>
- Karnes, F. A., Shaunessy, E. & Bisland, A. (2004). Gifted students with disabilities: Are we finding them?. *Gifted Child Today*, 27(4), 16-21.
- Kaufman, A. S., Kaufman, N. L., Melchers, P. & Preuß, U. (2001). *Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC)*. Dt. Version Göttingen: Testzentrale im Hogrefe.
- Kaufmann, F. A. & Castellanos F. X. (2000). Attention-Deficit/ Hyperactivity Disorder in gifted Students. In K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg & R. Subotnik (Hrsg.), *International handbook of giftedness and talent* (S. 621-632). Amsterdam: Elsevier.
- Kelle, U. (2007a). Computergestützte Analyse qualitativer Daten. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 485-502). Reinbek: Rowohlt.
- Kelle, U. (2007b). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte*. Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften.
- Kelle, U. & Erzberger, C. (2001). Die Integration qualitativer und quantitativer Forschungsergebnisse. In S. Kluge & U. Kelle (Hrsg.), *Methodeninnovation in der Lebenslaufforschung: Integration qualitativer und quantitativer Verfahren in der Lebenslauf- und Biographieforschung* (S. 89-133). Weinheim: Juventa.
- Kelle, U. & Erzberger, C. (2007). Qualitative und quantitative Methoden: Kein Gegensatz. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (S. 299-309). Reinbek: Rowohlt.
- Kern, J. (2007). *Die kindliche theory of mind: Entwicklung des Verstehens von Wünschen und Überzeugungen*. Saarbrücken: Vdm Dr. Müller.
- Kielinen, M. (2005). *Autism in Northern Finland: A prevalence, follow-up and descriptive study of children and adolescents with autistic disorder*. Oulu, Finland. Zugriff am 12.04.2009 unter <http://herkules.oulu.fi/isbn9514276221/isbn9514276221.pdf>
- King, E. W. (2005). Addressing the social and emotional needs of twice-exceptional students. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 16-20.
- Kirchner, J., Bartz, J., Bullig, H., Chwieski, C., Dern, S., Goetz, E., Grambert, C., Hartmann, R., Speer, O., Sünkel, U., Zurek, P.P. & Dziobek, I. (2011). Was wissen Lehrer in Berlin über Autismus?. In S. Bolte & I. Dziobek (Hrsg.), *4. Wissenschaftliche Tagung Autismus-Spektrum. Tagungsband. Wissenschaftliche Gesellschaft Autismus-Spektrum (WGAS) e.V.* (S. 72). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (MPIB).
- Kißgen, R., Drechsler, J., Fleck, S., Lechmann, C. & Schleißer, R. (2005). Autismus, Theory-of-Mind und figurative Sprache. *Heilpädagogische Forschung*, 31, 81-100.

- Klauck, S. (2009). Verhaltensgenetik, Molekulargenetik und Tiermodelle. In S. Bölte (Hrsg.), *Autismus: Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Interventionen, Perspektiven* (S. 87-107). Bern: Hans Huber.
- Klemenz, B. (2003). *Ressourcenorientierte Diagnostik und Intervention bei Kindern und Jugendlichen*. Tübingen: DGVT.
- Klicpera, C., Hippler, K. & Gasteiger-Klicpera, B. (2006). Autismus. In H. C. Steinhausen (Hrsg.), *Schule und psychische Störungen* (S. 133-146). Stuttgart: Kohlhammer.
- Klin, A., Jones, W., Schultz, R. T. & Volkmar, F. R. (2003). The enactive mind: From actions to cognition: Lessons from autism. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, 358, 345-360.
- Klin A., Pauls, D., Schultz, R. & Volkmar, F. (2005). Three diagnostic approaches to Asperger Syndrome: Implications for research. *Journal of Autism and Other Developmental Disorders*, 35, 221-234.
- Klin, A., Saulnier, C. A., Sparrow, S. S., Cicchetti, D.V., Volkmar, F. R. & Lord, C. (2007). Social and communication abilities and disabilities in higher functioning individuals with autism spectrum disorders: The Vineland and the ADOS. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(4), 748-759.
- Klin, A. & Volkmar, F. R. (2003). Asperger Syndrome: Diagnosis and external validity. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 12(1), 1-13.
- Klin, A., Volkmar, F. R., Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V. & Rourke, B. P. (1995). Validity and neuropsychological characterization of Asperger Syndrome: Convergence with non-verbal learning disabilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 1127-1140.
- Klingen, F. J. (2001). Das Drehtür-Modell: Ein individuelles Konzept der Begabtenförderung. *Labyrinth*, 69, 28-32.
- Kluth, P. (2003). *'You're going to love this kid': Teaching students with autism in the inclusive classroom*. Baltimore: Brookes.
- Knorr, P. (2007a). Autismus und Hochbegabung. Eine Studie zu Autismus- Spektrum- Störungen und allgemein intellektueller Hochbegabung. *Autismus*, 64, S. 22-23.
- Knorr, P. (2007b). Autismus und Schule: Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt autistisches Verhalten in Sachsen. *Mitteilungen aus dem Landesverband Sachsen e.V., vds-Fachverband für Behindertenpädagogik Landesverband Sachsen e.V.*, 2, 27-31.
- Knorr, P. (2008a). *Fragebogen für Kinder und Jugendliche mit Autismus und hoher Begabung (FKA-HB)*. Unveröffentlichter Fragebogen, Universität Rostock. Institut für Pädagogische Psychologie, Rostock.
- Knorr, P. (2008b). *Fragebogen für Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Autismus und hoher Begabung (FEKA-HB)*. Unveröffentlichter Fragebogen. Universität Rostock, Institut für Pädagogische Psychologie, Rostock.
- Knorr, P. (2008c). *Fragebogen für Lehrer von Kindern und Jugendlichen mit Autismus und hoher Begabung (FLeKA-HB)*. Unveröffentlichter Fragebogen. Universität Rostock, Institut für Pädagogische Psychologie, Rostock.
- Knorr, P. (2008d). *Fragebogen zur sozio- ökonomischen Lage (FrasöL)*. Unveröffentlichter Fragebogen. Universität Rostock, Institut für Pädagogische Psychologie, Rostock.
- Knorr, P. (2010a). 30 Tipps für Lehrkräfte von Schülern mit Asperger- Syndrom oder High- Functioning- Autismus. In Verband Sonderpädagogik e.V. (vds), Landesverband Sachsen (Hrsg.). *Herausforderungen im Schulalltag- Autistisches Verhalten* (S. 31-32). Dresden.
- Knorr, P. (2010b). Förderschwerpunkt Autismus - 30 Tipps für Lehrkräfte von Schülern mit Autismus- Spektrum- Störungen. *Autismus*, 69, S. 12-15.
- Knorr, P. (2010c). Schüler mit Asperger- Syndrom und High- Functioning- Autismus im integrativen Unterricht. Verband Sonderpädagogik e.V. (Hrsg.), *„Inklusion braucht Professionalität“-Sonderpädagogischer Kongress 22.- 24.4.2010 [CD]*. Weimar.
- Kohler, F. W., Strain, P. S., Hoyson, M., Davis, L., Donina, W. M. & Rapp, N. (1995). Using a group-oriented contingency to increase social interactions between children with autism and their peers: A preliminary analysis of corollary supportive behaviors. *Behavior Modification*, 19, 10-32.
- Köllner, K. (2004). *Die schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit Asperger-Syndrom: Modelle, Erfahrungen und Voraussetzungen*. Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Förderschulen, Universität Erfurt.
- Kowal, S. & O'Connell, D. C. (2007). Zur Transkription von Gesprächen. In U. Flick, E.v. Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (S.437-447). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Koyama, T. & Kurita, H. (2008). Cognitive profile difference between normally intelligent children with Asperger's disorder and those with pervasive developmental disorder not otherwise specified. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 62, 691-696.
- Krevelen, D. A. van (1963). On the relationship between early infantile autism and autistic psychopathy. *Acta Paedopsychiatrica*, 30, 124-144.
- Krevelen, D. A. van (1971). Early infantile autism and autistic psychopathy. *Journal of Autism & Childhood Schizophrenia*, 1, 82-86.
- Kruse, J. (2009). *Reader- Einführung in die Qualitative Interviewforschung*. Unveröffentlichtes Manuskript. Freiburg.

- Kuckartz, U. (2005). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2007). Computergestützte Analyse qualitativer Daten. In R. Buber & H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung Konzepte – Methoden – Analyse* (S. 713-730). Wiesbaden: Gabler.
- Kuhl, J. (1985). *HAPEMK: Fragebogen zur Erfassung der Handlungskontrolle*. München: Max-Planck-Institut.
- Kuhlmann, K. & Wieck, T. (2006). Eine Online-Befragung zur Situation der Hochbegabten: Diagnostik in Deutschland. In Bildung und Begabung e.V. (Hrsg.), *Intellektuelle Hochbegabung: Aspekte der Diagnostik und Beratung* (Tagungsbericht). Bad Honnef: Karl Heinrich Bock.
- Kuhn, J. T., Holling, H. & Freund, P. A. (2008). Begabungsdiagnostik mit dem Grundintelligenztest (CFT 20-R) Psychometrische Eigenschaften und Messäquivalenz, *Diagnostica*, 54(4), 184-192.
- Kühn, M. (2009). *Autismus und Hochbegabung*. Berlin: Epubli.
- Kühn, T. & Witzel, A. (2000). Der Gebrauch einer Textdatenbank im Auswertungsprozess problemzentrierter Interviews [115 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 1(3). Zugriff am 12.07.2009 unter <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs.htm>
- Kulik, J. A. & Kulik, C. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73-77.
- Kulik, J. A. & Kulik, C.-C. (1997). Ability grouping. In N. Colangelo & G. A. Davis (Hrsg.), *Handbook of gifted education* (S. 230-242). Boston, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Kulik, J. A. (2004). Meta-analytic studies of acceleration. N. Colangelo, S. Assouline & M. U. M. Gross (Hrsg.), *A nation deceived: How schools hold back America's brightest students* (2. Band: The Templeton National Report on Acceleration). Iowa City: University of Iowa. Zugriff am 13.08.2008 unter http://www.accelerationinstitute.org/nation_deceived/
- Kumbier, E., Domes, G., Herpertz-Dahlmann, B. & Herpertz, S. C. (2009). Autismus und autistische Störungen: Historische Entwicklung und aktuelle Aspekte. *Der Nervenarzt*, 81(1), 55-65.
- Kumbier, E., Haack, K., Herpertz, S. C. (2008). Betrachtungen zum Autismus : Ein historischer Streifzug durch psychiatrisch-psychologische Konzepte. *Fortschritte der Neurologie – Psychiatrie*, 76, 484-490.
- Kurz, A., Stockhammer, C., Fuchs, S., Meinhard, D. (2007). Das problemzentrierte Interview. In R. Buber & H. H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung: Konzepte – Methoden – Analysen* (S. 463-475). Wiesbaden: Gabler.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Lancaster, B. M. (2005). Assessment and treatment of autism. *Indian Journal of Pediatrics*, 72(1), 45-52.
- Landa, R. J. & Goldberg, Melissa C. (2005). Language, Social, and Executive Functions in High Functioning Autism: A Continuum of Performance. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(5), 557-573.
- Lang, R., Kuriakose, S., Lyons, G., Mulloy, A., Boutot, A., Britt, C., Caruthers, S., Ortega, L., O'Reilly, M. & Lancioni, G. (2011). Use of School Recess Time in the Education and Treatment of Children with Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1296-1305.
- Lankenau, K. (1992). Situation. In B. Schäfers (Hrsg.), *Grundbegriffe der Soziologie*, 3. Auflage (S. 266-267). Opladen: Leske und Budrich.
- Lasser, J. & Corley, K. (2008). Constructing normalcy: A qualitative study of parenting children with Asperger's Disorder. *Educational Psychology in Practice*, 24(4), 335-346.
- Laucht, M., Schmidt, M. H. & Esser, G. (2000). Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Frühförderung interdisziplinär*, 19, 97-108.
- Leach, D. & Duffy, M. L. (2009). Supporting students with Autism Spectrum Disorders in inclusive settings. *Intervention in School and Clinic*, 45(1), 31-37.
- Leaf, R. & McEachi, J. (2005). *A work in progress: Strategien zum Verhaltenstraining und ein Lehrplan zur intensiven Behandlung von Verhaltensauffälligkeiten bei Autismus, Deutsche Ausgabe*. Hespe: Pro- ABA.
- Leblanc, L., Richardson, W. & Burns, K. A. (2009). Autism Spectrum Disorder and the inclusive classroom: Effective training to enhance knowledge of ASD and evidence-based practices. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 32, 166.
- Lecavalier, L. (2006). Behavioral and emotional problems in young people with Pervasive Developmental Disorders: Relative prevalence, effects of subject characteristics, and empirical classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 36, 1101-1114.
- Lehnhardt, F. G., Gawronski, A., Jahnes, E., Geyer, C., Pukrop, R., David, N., Tepest, R., Huff, W. & Vogeley, K. (2008). *Neuropsychologische Untersuchung spät diagnostizierter Asperger Syndrome im Erwachsenenalter* (Posterpräsentation auf der 2. Wissenschaftlichen Tagung Autismus-Spektrum, 3.12.2008). Frankfurt a. M.
- Leppert, T. & Probst, P. (2005). Entwicklung und Evaluation eines psychoedukativen Gruppentrainings für Lehrer von Schülern mit einer autistischen Entwicklungsstörung und Intelligenzminderung. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 33(1), 49-58.
- Leppert, T. (2002). *Entwicklung und Evaluation eines Gruppentrainings für Pädagogen autistischer Schüler*. Nicht veröffentlichte Dissertation, Universität Hamburg, Hamburg.

- Lewis, A. (2002). Accessing, through research interviews, the views of children with difficulties in learning. *Support for Learning*, 17(3), 110-116.
- Lewis, A., Newton, H. & Vials, S. (2008). Realising child voice: The development of Cue Cards. *Support for Learning*, 23(1), 26-31.
- Liesen, C. & Felder, F. (2004). Bemerkungen zur Inklusionsdebatte. *Heilpädagogik Online* 3(4), 3-29. Zugriff am 01.07.2004 unter http://www.heilpaedagogik-online.com/2004/heilpaedagogik_online_0304.pdf
- Linde, R. (2007). *Asperger-Syndrom mit Hochbegabung unter Berücksichtigung schulischer Aspekte*. Nicht veröffentlichte Studienabschlussarbeit, Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, Fachbereich Sozialpädagogik, Hamburg.
- Lindmeier, C. (2011). Bildungsgerechtigkeit und Inklusion. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 62(4), 124-135.
- Lindner, J. L. & Rosen, L. A. (2006). Decoding of emotion through facial expression, prosody and verbal content in children and adolescents with Asperger's Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 769-777.
- Linn, A. & Smith Myles, B. (2004). Asperger Syndrome and six strategies for success. *Beyond Behavior*, 14, 3-9.
- Linne, B. (2007). *Integrative Beschulung von Kindern mit Autismus: Eine Fallanalyse*. Nicht veröffentlichte Hausarbeit zur Prüfung für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen, Institut für Angewandte Erziehungswissenschaft und Allgemeine Didaktik, Universität Hildesheim, Hildesheim.
- Little, C. (2001). A closer look at gifted children with disabilities. *Gifted Child Today*, 24, 46-54.
- Little, C. (2002). Which is it? Asperger's Syndrome or giftedness? Defining the differences. *Gifted Child Today Magazine*, 25(1), 58-63.
- Little, L. (2001). Peer victimization of children with Asperger Spectrum Disorders. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(9), 995-996.
- Lock, R. H., Gagnon, E. & Robbins, L. (2001). 20 Ways...Ensure success for the child with Asperger Syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 36, 306-307.
- Lombroso, C. (1887). *Genie und Irrsinn in ihren Beziehungen zum Gesetz, zur Kritik und zur Geschichte*. Leipzig: Reclam.
- Lord, C. & Paul, R. (1997). Language and communication in autism. In D. J. Cohen & F. R. Volkmar (Hrsg.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*, 2. Auflage (S. 195-225). New York: Wiley.
- Lord, C. & Pickles, A. (1996). Language level and nonverbal social-communicative behaviors in autistic and language delayed children. *Journal of the Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35(11), 1542-1550.
- Losh, M. & Capps, L. (2003). Narrative ability in high-functioning children with autism or Asperger's Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(3), 139-251.
- Louksa, S. & Moilanen, I. (2009). Pragmatic inference abilities in individuals with Asperger Syndrome or high-functioning autism: A review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(4), 890-904.
- Lovecky, D. V. (2004). *Different minds: Gifted children with AD/HD, Asperger Syndrome, and other learning deficits*. London: Jessica Kingsley.
- Lovett, B. J. & Lewandowski, L. J. (2006). Gifted students with learning disabilities: Who are they?. *Journal of Learning Disabilities*, 39(6), 515-527.
- LSKN – Landesbetrieb für Statistik und Kommunikationstechnologie Niedersachsen (2009). *Allgemein bildende Schulen am 04.09.2008, Schulträger insgesamt*. Zugriff am 13.01.2010 unter <http://www.nls.niedersachsen.de/Tabellen/Bildung/M3001515008.html>
- Lubinski, D. & Benbow, C. P. (2000). States of excellence. *American Psychologist*, 55, 137-150.
- Lucito, L. J. (1964). Gifted children. In L. M. Dunn (Hrsg.), *Exceptional children in the schools* (S. 179-238). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Luna, B., Doll, S., Hegedus, S., Minshew, N. & J. Sweeney (2007). Maturation of executive function in autism. *Biological Psychiatry*, 61, 474-481.
- Maaß, B. (2009). Autismus in der Lehrerbildung. In E. Weber & I. Bülow (Hrsg.), *Mit Autismus muss gerechnet werden!* (S. 240-243). Norderstedt: Books on Demand.
- Macdonald, P. & Yewchuk, C. (1994). Differentiating curriculum for gifted and talented deaf students in whole language classrooms. *ACEHI Journal*, 20(3), 96-106.
- MacNeil, B. M., Lopes, V.A. & Minnes, P.M. (2009). Anxiety in children and adolescents with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(1), 1-21.
- Magyar, C.I. (2011). *Developing and Evaluating Educational Programs for Students with Autism*. New York: Springer.
- Manjiviona, J. & Prior, M. (1995). Comparison of Asperger syndrome and high-functioning autistic children on a test of motor impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 23-29.
- Mappes, M. & Zerzer, M. (2007). Zielgruppe Kinder. In G. Naderer & E. Balzer (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis: Grundlagen, Methoden und Anwendungen* (S. 516-529). Wiesbaden: Gabler.
- Marks, S. U., Schrader, C. & Levine, M. (1999). Paraeducator experiences in inclusive settings: Helping, hovering, or holding their own?. *Exceptional Children*, 65, 315-328.

- Marks, S. U., Shaw-Hegwer, J., Schrader, C., Longaker, T., Peters, I., Powers, F. & Levine, M. (2003). Instructional management tips for teachers of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Teaching Exceptional Children*, 35(4), 50-54.
- Marland, S. P. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education*. Washington, D.C.: Government Printing Office.
- Martin, L. T., Burns, R. M. & Schonlau, M. (2010). Mental disorders among gifted and non-gifted youth: A selected review of the epidemiologic literature. *Gifted Child Quarterly*, 54, 31-41.
- Matzies, M. (2006). Soziales Kompetenztraining bei Menschen mit Autismus, insb. High-Functioning-Autismus und Asperger-Syndrom. *Heilpädagogik Online*, 3, 13-19.
- Matzies, M. (2010). *Sozialtraining für Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS): Ein Praxisbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mavropoulou, S. & Padelidiu, S. (2000). Greek Teachers' Perceptions of autism and implications for educational. *Autism*, 4, 173-183.
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a qualitative study. In L. Bickman & D. J. Rog (Hrsg.), *The handbook of applied social research methods* (S. 214-253). Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mayes, S. D. & Calhoun, S. L. (2003). Analysis of WISC-III, Stanford-Binet:IV, and academic achievement test scores in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 329-341.
- Mayes, S. D. & Calhoun, S. L. (2004). Similarities and differences in Wechsler Intelligence Scale for children – Third Edition (WISC–III) Profiles: Support for subtest analysis in clinical referrals. *Clinical Neuropsychologist*, 18, 559-572.
- Mayes, S. D. & Calhoun, S. L. (2006). Frequency of reading, math, and writing disabilities in children with clinical disorders. *Learning and Individual Differences*, 16, 145-157.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. Forum Qualitative Sozialforschung. *Forum Qualitative Social Research*, 1(2), Zugriff am 04.06.2009 unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2007). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung: Ein Handbuch* (S. 468-475). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Deutscher Studien.
- Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M. (2005). (Hrsg.). *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- McCann J., Peppé, S., Gibbon, F.E., O'Hare, A. & Rutherford, M. (2007). Prosody and its relationship to language in school-aged children with high-functioning autism. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 12, 1-21.
- McConnell S. R. (2002) Interventions to facilitate social interaction for young children with autism: review of available research and recommendations for educational intervention and future research. *Journal of Autism and Pervasive Development Disorders*, 32, 351–371.
- McEachern, A. G. & Bornot, J. (2001). Gifted students with learning disabilities: Implications and strategies for school counselors. *Professional School Counseling*, 5, 24-31.
- McGregor, E. & Campbell, E. (2001). The attitudes of teachers in Scotland to the integration of children with autism into mainstream schools. *Autism*, 5(2), 189-207.
- McMullen, P. (2000). The gifted side of autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15, 239-242.
- Medical Research Council (2001). *MRC review of autism research: Epidemiology and causes*. London: MRC.
- Menzinger, B. & Jackson, R. (2009). The effect of light intensity and noise on the classroom behaviour of pupils with Asperger syndrome. *Support for Learning*, 24(4), 170-175.
- Menzinger, B. (2009). The effect of noise on the classroom behaviour of pupils with Asperger Syndrome. *International Journal of Special Education*, 24(2), 77-81.
- Merkens, H. (2000). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung: Ein Handbuch* (S. 286-299). Reinbek: Rowohlt.
- Mesibov, G. B. & Shea, V. (1996). Full inclusion and students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(3), 337-346.
- Mesibov, G., Shea, V. & Adams, L. (2001). *Understanding Asperger Syndrome and High Functioning Autism*. New York: Kluwer Academic.
- Mey, G. & Mruck, K. (2007). Qualitative Interviews. In G. Naderer & E. Balzer (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis: Grundlagen, Methoden und Anwendungen* (S. 249-278). Wiesbaden: Gabler.
- Meyer, J. A. & Minshew, N. J. (2002). An update on neurocognitive profiles in Asperger Syndrome and High-Functioning Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(3), 152-160.
- Meyer, M. & Reutterer, T. (2007). Sampling-Methoden in der Marktforschung: Wie man Untersuchungseinheiten auswählen kann. In R. Buber & H. H. Holzmüller (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung: Konzepte – Methoden – Analysen* (S. 229-246). Wiesbaden: Gabler.

- Militerini, R., Bravaccio, C., Falco, C., Fico, C. & Palermo, M. T. (2002). Repetitive behaviors in autistic disorder. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 11, 210-218.
- Miller, J. N. & Ozonoff, S. (2000). The external validity of Asperger Disorder: Lack of evidence from the domain of Neuropsychology. *Journal of Abnormal Psychology*, 109(2), 227-238.
- Minchian, H. M. & Lyn, Y. H. (2007). Mathematical ability of students with Asperger syndrome and high-functioning autism. *Autism*, 11(6), 547-556.
- Ministerium für Bildung und Frauen (2009). *Bildungsbericht Schleswig- Holstein 2008*. Zugriff am 02.02.2010 unter <http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Service/Broschueren/Bildung/Bildungsbericht2008.html>
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein (2004). *Kinder mit besonderen Begabungen. Erkennen – Beraten – Fördern*. Kiel.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Jugend und Kultur Rheinland-Pfalz (2007). *Begabtenförderung in Rheinland-Pfalz*. Mainz: Referat für Presse und Öffentlichkeitsarbeit.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2009). *Handreichung zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen: Grundlagen, Auftrag der Schulen, Umsetzungshilfen*. Stuttgart. Zugriff am 02.05.2010 unter <http://www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/autismus/empfehlungen/Autismus-Handreichung.pdf>
- Minshew, N. J. & Hobson, J. A. (2008). Sensory sensitivities and performance on sensory perceptual tasks in high-functioning individuals with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 38(8), 1485-1498.
- Minshew, N. J., Goldstein, G. & Siegel, D. J. (1997). Neuropsychologic functioning in autism: Profile of a complex information processing disorder. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 3, 303-316.
- Minshew, N. J., Turner, C. A. & Goldstein, G. (2005). The application of short forms of the Wechsler intelligence scales in adults and children with high functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(1), 45-52.
- Minshew, N., Goldstein D., Taylor H. & Siegel D. (1994). Academic achievement in high-functioning autistic individuals. *Journal of Clinical and Experimental Neurology*, 16(2), 261-270.
- Mont, D. (2001). *A different kind of boy: A father's memoir of raising a gifted child with autism*. Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Moon, S. M. (2002). Gifted children with attention- deficit/ hyperactivity disorder. In M. Neihart, S. M. Reis, N. Robinson & S. Moon (Hrsg.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (S. 193-201). Waco, TX: Prufrock.
- Moosbrugger, H. & Kelava, A. (Hrsg.). (2007). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Heidelberg: Springer Medizin.
- Moosecker, J. (2009). Schüler mit Asperger Autismus: Pädagogisch didaktische Strategien und das Sprechen über Autismus in der Klasse. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11, 435-441.
- Morelock, M. & Feldman, D. (1993). Prodigies and Savants: What they have to tell us about giftedness and human cognition. In K. Heller, F. Mönks & A. Passow (Hrsg.), *International Handbook of research and development of giftedness and talent* (S. 161-181). Oxford: Pergamon.
- Müller, C. M. (2007). Zentrale Kohärenz bei Menschen mit Autismus – Aktuelle Befunde zur visuellen Wahrnehmung. *Heilpädagogik Online*, 2(7), 3-23. Zugriff am 31.03.2007 unter http://www.heilpaedagogik-online.com/2007/heilpaedagogik_online_0207.pdf
- Müller, C. M. (2008a). Exekutive Funktionen bei Autismus. In M. Degner & C. Müller (Hrsg.), *Autismus: Besonderes Denken – Förderung mit dem TEACCH-Ansatz* (S. 69-84). Nordhausen: Kleine Wege.
- Müller, C. M. (2008b). Informationsverarbeitung bei Autismus. In M. Degner & C. Müller (Hrsg.), *Autismus: Besonderes Denken – Förderung mit dem TEACCH-Ansatz* (S. 87-106). Nordhausen: Kleine Wege.
- Müller, C. M. (2008c). Wahrnehmung bei Autismus. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 10, 379-388.
- Müller, E., Schuler, A. & Yates, G. B. (2008). Social challenges and supports from the perspective of individuals with Asperger syndrome and other autism spectrum disabilities. *Autism*, 12(2), 173-190.
- Mutzeck, W. & Jogschies P. (Hrsg.). (2004). *Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik. Grundlagen und praktische Umsetzungen*. Weinheim: Beltz.
- Myers, B. J., Mackintosh, V. H. & Goin-Kochel R. P. (2009). 'My greatest joy and my greatest heart ache:' Parents' own words on how having a child in the autism spectrum has affected their lives and their families' lives. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(3), 670-684.
- Myles, B. S., Cook, K. T., Miller, N. E., Rinner, L. & Robbins, L. A. (2000). *Asperger Syndrome and sensory issues*. Kansas: Autism Asperger.
- Myles, B. S., Huggins, A., Rome-Lake, M., Hagiwara, T., Barnhill, G. P. & Griswold, D. E. (2003). Written language profile of children and youth with Asperger Syndrome: From research to practice. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(4), 362-369.
- Myles, B. S. & Simpson, R. L. (1998). *Asperger syndrome: A guide for educators and parents*. Austin: PRO-ED.
- Myles, B. S. & Simpson, R. L. (2001). Understanding the hidden curriculum: An essential social skill for children and youth with Asperger Syndrome. *Intervention in School & Clinic*, 36(5), 279-291.

- Myles, B. S., Simpson, R. L. & Becker, J. (1994). An analysis of characteristics of students diagnosed with Higher-Functioning Autistic Disorder. *Exceptionality*, 5, 19-30.
- Myles, B. S. & Southwick, J. (1999). *Asperger syndrome and difficult moments: Practical solutions for tantrums, rage, and meltdowns*. Shawnee Mission, Kansas: Autism Asperger.
- Myschker, N. & Ortmann, M. (Hrsg.). (1999). *Integrative Schulpädagogik: Grundlagen, Theorie und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- National Autistic Society. (2003). *Approaches to autism: An easy to use guide to many and varied approaches to autism*. London: The National Autistic Society.
- Neber, H. & Heller, K.A. (1997). *Deutsche SchülerAkademie: Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung*. Bonn: BMBF.
- Neihart, M. (2000). Gifted children with Asperger's Syndrome. *Gifted Child Quarterly, National Association for Gifted Children*, 44(4), 222-230.
- Neihart, M. & Kenneth, P. (2009). *Gifted Children with Autism Spectrum Disorders*. Waco: Prufrock.
- Neihart, M. (2002). Risk and resilience in gifted children: A conceptual Framework. In M. Neihart, S. M. Reis, N. Robinson & S. Moon (Hrsg.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (S. 113-122). Waco, TX: Prufrock.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson N. & Moon, S. (Hrsg.). (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?*. Waco, Texas: Prufrock.
- Neumärker, K.-J. (2003). Leo Kanner: His years in Berlin, 1906-24. The roots of autistic disorder. *History of Psychiatry*, 14, 205 -218.
- Niedersächsischer Landtag (2008). *Kleine Anfrage, Drucksache 16/576, 01-01 420/5-II/726 – 105*. 16. Wahlperiode, Niedersächsisches Kultusministerium Hannover, den 13.10.2008, Zugriff am 08.05.2009 unter <http://www.frauke-heiligenstadt.de/imperia/md/content/bezirkhannover/fraukeheiligenstadt/16-0576.pdf>
- Niedersächsisches Kultusministerium (2004). *Hochbegabung erkennen und fördern*. Hannover.
- Nielsen, M. E. (2002). Gifted students with learning disabilities: Recommendations for identification and programming. *Exceptionality*, 10(2), 93-111.
- Noeker, M. & Petermann, F. (2008). Resilienz: Funktionale Adaptation an widrige Umgebungsbedingungen. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 56(4), 255-263.
- Noterdaeme, M. (2009). Komorbidität und Differentialdiagnose. In S. Bölte (Hrsg.), *Autismus: Spektrum, Ursachen, Diagnostik, Intervention, Perspektiven* (S. 46-64). Bern: Hans Huber.
- Noterdaeme, M. A. & Hutzelmeyer-Nickels, A. (2010). Begleitsymptomatik bei tiefgreifenden Entwicklungsstörungen II: Genetische Syndrome und neurologische Begleitscheinungen. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 38(4), 267-272.
- Noterdaeme, M. A. & Wriedt, E. (2010). Begleitsymptomatik bei tiefgreifenden Entwicklungsstörungen: Intelligenzminderung und psychiatrische Komorbidität. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 38(4), 257-266.
- Nurmse, S. (2006). *Die schulische Integration von Schülerinnen und Schülern mit Asperger-Syndrom*. Nicht veröffentlichte schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für Sonderpädagogik, Universität Dortmund, Dortmund.
- Nyden, A., Billstedt, E., Hjelmquist, E. & Gillberg, C. (2001). Neurocognitive stability in Asperger syndrome, ADHD, and reading and writing disorder: a pilot study. *Developmental Medicine in Child Neurology*, 43(3), 165-171.
- O'Connor, K. (2007). Brief report: Impaired identification of discrepancies between expressive faces and voices in adults with Asperger's Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(10), 2008-2013.
- O'Neill, J. L. (2001). *Autismus von innen: Nachrichten aus einer verborgenen Welt*. Bern: Hans Huber.
- Oberdörster, M. & Tiesler, G. (2006). *Akustische Ergonomie der Schule*. Bremerhaven: NW.
- Ochs, E., Kremer-Sadlik, T., Solomon, O. & Sirota, K. G. (2001). Inclusion as social practice: Views of children with autism. *Social Development*, 10(3), 359-419.
- Oerter, R. (2008). Begabung, Expertise und Hochleistung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 779-802). Weinheim: Beltz PVU.
- Olenchak, F. R. & Reis, S. M. (2002). Gifted Students with learning disabilities. In M. Neihart, S. M. Reis, N. Robinson & S. Moon (Hrsg.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (S. 177-191). Waco, TX: Prufrock.
- Osler, A. & Osler, C. (2002). Inclusion, exclusion and children's rights: A case study of a student with Asperger Syndrome. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 7, 35-54.
- Oswald, F. & Weilguny, W. M. (2005). *Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung: Impulse zu einer begabungsfreundlichen Lernkultur*. Salzburg: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung.
- Oswald, F. (2002). Differenzierung. *Journal für Begabtenförderung*, 1, 49-51.

- Owen-DeSchryver, J. S., Carr, E. G., Cale, S. I. & Blakeley-Smith, A. (2008). Promoting social interactions between students with Autism Spectrum Disorders and their peers in inclusive school settings. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 23, 15-28.
- Özbf – Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (Hrsg.). (2007). *Versteckt – Verkannt – Verborgен: Erkennen und Fördern hochbegabter Underachiever*. Salzburg: özb.
- Ozonoff, S. & Griffith, E. M. (2000). Neuropsychological function and the external validity of Asperger syndrome. In A. Klin, F. R. Volkmar & S. S. Sparrow (Hrsg.), *Asperger syndrome* (S. 72-96). New York: Guilford.
- Ozonoff, S., Rogers, S. J. & Pennington, B. F. (1991). Asperger's Syndrome: Evidence of an empirical distinction from High-Functioning Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 1107-1122.
- Ozonoff, S., South, M. & Miller, J. N. (2000). DSM-IV defined Asperger syndrome: Cognitive, behavioral and early history differentiation from high-functioning autism. *Autism*, 4, 29-46.
- Ozonoff, S., South, M. & Provençal, S. (2005). Executive functions. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin and D. Cohen (Hrsg.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*, 3. Auflage (S. 606-627). New York: Wiley & Sons.
- Park, M. & Chitiyo, M. (2011). An examination of teacher attitudes towards children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(1), 70-78.
- Parsons, S., Guldberg, K., MacLeod, A., Jones, G., Prunty, A. & Balfe, T. (2011). International review of the evidence on best practice in educational provision for children on the autism spectrum. *European Journal of Special Needs Education*, 26(1), 47-63.
- Paulsen, S. (2004). Der Welt so fern. *GEO*, 7, 109-122.
- Pearson, D. A., Loveland, K. A., Lachar, D., Lane, D. M., Reddoch, S. L. & Mansour, R. (2006). A comparison of behavioral and emotional functioning in children and adolescents with Autistic Disorder and PDD-NOS. *Child Neuropsychology*, 12, 321-333.
- Peipert, D. & Wirthwein, L. (2008). *Die Förderung von Hochbegabten*. In Hessisches Kultusministerium (Hrsg.), *Hochbegabung und Schule* (S. 70-79). Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- Pekrun, R. (1988). *Emotion, Motivation und Persönlichkeit*. München: Psychologie Verlagsunion.
- Perleth, C. (2000). Hochbegabung. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie* (S. 662-673). Göttingen: Hogrefe.
- Perleth, C. (2001a). Follow-up-Untersuchungen zur Münchner Hochbegabungsstudie. In K. Heller (Hrsg.), *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter* (S. 358-447). Göttingen: Hogrefe.
- Perleth, C. (2001b). Abschied vom IQ: Die Vielfalt unserer Begabungen im Vor- und Grundschulalter. In C. Perleth & H. Joswig (Hrsg.), *Begabte Kinder und Jugendliche erkennen und fördern* (S. 33-46). Rostock: Universität Rostock.
- Perleth, C. (2006). Die Münchner Hochbegabungs-Testbatterie (MHBT). In Bildung und Begabung e.V. (Hrsg.), *Intellektuelle Hochbegabung: Aspekte der Diagnostik und Beratung. Tagungsbericht* (S. 56-69). Bad Honnef: Karl Heinrich Bock.
- Perleth, C. (2010). Checklisten in der Hochbegabendiagnostik. In F. Preckel, W. Schneider & H. Holling (Hrsg.), *Diagnostik von Hochbegabung. Reihe: Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Tests und Trends* (S. 65-87). Göttingen: Hogrefe.
- Perleth, C. & Heller, K. A. (2007). Talentförderung und Hochbegabtenberatung in Deutschland. In K. A. Heller & A. Ziegler (Hrsg.), *Begabt sein in Deutschland* (S. 139-170). Münster: LIT.
- Perleth, C. & Sierwald, W. (2001). Entwicklungs- und Leistungsanalysen zur Hochbegabung. In K. A. Heller (Hrsg.), *Hochbegabung im Kindes- und Jugendalter* (S. 172-355). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Köller, O. (2008). Intelligenzdiagnostik. *Diagnostica*, 54(4), 171-225.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2007). *Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder-IV. (HAWIK-IV)*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2006). *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL)*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, U., Petermann, F., Büttner, P., Krause-Leipoldt, C. & Nitkowski, D. (2008). Effektivität kinderverhaltenstherapeutischer Maßnahmen in der Jugendhilfe: Das Training mit aggressiven Kindern. *Verhaltenstherapie*, 18, 101-108.
- Petermann, U., Petermann, F. & Krummrich, M. Z. (2007). Beurteilung von Arbeits- und Sozialverhalten: Am Beispiel der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL). *Schulmagazin 5 bis 10*, 75(11), 53-56.
- Petermann, U., Petermann, F. & Krummrich, M. Z. (2008). Schülerverhalten beurteilen: Die Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL). *Grundschulmagazin*, 3, 13-16.
- Petermann, F. & Schmidt, M. H. (2006). Ressourcen: Ein Grundbegriff der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie. *Kindheit und Entwicklung*, 15, 118-127.
- Petermann, F. & Schmidt, M. H. (2009). Ressourcenorientierte Diagnostik: Eine Leerformel oder nützliche Perspektive?. *Kindheit und Entwicklung* 18(1), 49-56.

- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53, 280-282.
- Peterson, J. S. & Ray, K. E. (2006). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly*, 50(2), 148-168.
- Pignone, M. (2006). *Evaluating the effects of the sixth sense program on an Asperger's Syndrome student and his peers* (Abstract for presentation at Autism Practitioners Conference 2006 University of Canberra, Clive Price Suite, 24.-25. Februar 2006). Canberra, Australia.
- Pijnacker, J., Hagoort, P., Buitelaar, J., Teunisse J.-P. & Geurts, B. (2009). Pragmatic inferences in high-functioning adults with autism and Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 607-618.
- Popp, K., Melzer, C. & Methner, A. (2011). *Förderpläne entwickeln und umsetzen*. München: Reinhardt Ernst.
- Portway, S. & Johnson, B. (2003). Asperger Syndrome and the children who 'don't quite fit in'. *Early Child Development and Care*, 173(4), 435-443.
- Poustka, F. (2009). Autistische Störungen. In S. Schneider & J. Margraf (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie* (3. Band: Störungen im Kindes- und Jugendalter, S. 331-350). Berlin: Springer.
- Poustka, F., Bölte, S. & Schmötzer, G. (2008). *Autistische Störungen: Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie* (5. Band). Göttingen: Hogrefe.
- Poustka, F., Bölte, S., Feineis-Matthews, S. & Schmötzer, G. (2008). *Ratgeber Autistische Störungen: Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher* (5. Band). Göttingen: Hogrefe.
- Preckel, F. (2010). Intelligenztests in der Hochbegabtdiagnostik. In F. Preckel, W. Schneider & H. Holling (2010) (Hrsg.), *Diagnostik von Hochbegabung. Reihe: Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Tests und Trends* (S. 19- 43). Göttingen: Hogrefe.
- Preckel, F. & Brüll, M. (2008). *Intelligenztests*. München: Ernst Reinhard.
- Preckel, F. & Eckelmann, C. (2008). Beratung bei (vermuteter) Hochbegabung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 55, 16-26.
- Preckel, F. (2009). Integrierte oder separierte Förderung: Was ist die richtige Vorgehensweise zur Förderung Begabter in der Schule?. *SchulVerwaltung Spezial*, 1, 46-47.
- Preckel, F., Schneider, W. & Holling, H. (Hrsg.). (2010). *Diagnostik von Hochbegabung. Reihe: Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Tests und Trends*. Göttingen: Hogrefe.
- Preißmann, C. (2005). *...und dass jeden Tag Weihnachten wär'. Wünsche und Gedanken einer jungen Frau mit Asperger-Syndrom*. Berlin: Weidler.
- Preißmann, C. (2006). Aus der Sicht einer Betroffenen: Die ideale Schule. In J. Figura, P. Friedsam, J. Heuel, P. Lang & B. Schirmer (Hrsg.), *Autismus und Schule: Perspektivenentwicklung der schulischen Förderung autistischer Kinder in der Bundesrepublik*. Berlin: vds, Landesverband Berlin.
- Preißmann, C. (2007a). Psychotherapie bei Menschen mit Asperger-Syndrom: Durchaus liebenswerte Persönlichkeiten. *Deutsches Ärzteblatt*, 12, 566-568.
- Preißmann, C. (2007b). *Sozialverhalten und Asperger-Syndrom – Die Sicht einer Betroffenen*. Skript zum Vortrag, gehalten auf der vds- Tagung „Autismus“ am 21. April 2007, Fürstenwalde.
- Pruisen, C. (2004). Interessen und Freizeitbeschäftigungen hochbegabter (Grundschul-) Kinder. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18(1), 1-14.
- Pruisen, C. (2005). *Interessen und Hobbys hochbegabter Grundschulkinder*. Münster: Waxmann.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2008). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. München: Oldenbourg.
- Regionalverband Mittelfranken Hilfe für das autistische Kind (2004). *Asperger-Autisten verstehen lernen: Eine handreichung (nicht nur) für Pädagoginnen und Pädagogen...mit praxiserprobten Lösungsansätzen*. Emskirchen.
- Reicher, H., Wiesenhofer, E. & Schein, G. (2006). Schulische Integration von Kindern mit autistischen Störungsbildern: Erfahrungen und Einstellungen von LehrerInnen. *Heilpädagogische Forschung*, 4, 178-190.
- Reid, B. & Batten, A. (2006). *B is for bullied: The experiences of children with autism and their families*. London: The National Autistic Society.
- Reinders, H. (2005). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden*. München: Oldenbourg.
- Reis, S. M., Colbert, R. D. & Hébert, T. P. (2005). Understanding resilience in diverse, talented students in an urban high school. *Roeper Review*, 27, 110-120.
- Reis, S. M. & McCoach, D. B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go?. *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170.
- Remschmidt, H. & Kamp-Becker, I. (2005). Neuropsychologie autistischer Störungen. *Fortschritte der Neurologie, Psychiatrie*, 73, 654-663.
- Remschmidt, H. & Kamp-Becker, I. (2006). *Das Asperger-Syndrom: Manuale psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen*. Berlin: Springer.
- Remschmidt, H. & Kamp-Becker, I. (2007). Das Asperger-Syndrom: Eine Autismus-Spektrum-Störung. *Deutsches Ärzteblatt*, 4(13), 873- 881.

- Renzulli, J. S. (1979). *What makes giftedness?: A reexamination of the definition of the gifted and talented*. Ventura, California: National/ State Leadership, County Support of Schools.
- Renzulli, J. S. (1986). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of giftedness* (S. 53-92). Cambridge: Cambridge University.
- Renzulli, J. S. (1997). *How to develop an authentic enrichment cluster*. Storrs, Connecticut: The University of Connecticut, The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Renzulli, J. S., Reis, S. M. & Smith, L. H. (1981). *The revolving door identification model*. Mansfield Center, Connecticut: Creative Learning.
- Renzulli, J., Reis S. M. & Stednitz, U. (2001). *Das Schulische Enrichment Modell SEM: Begabungsförderung ohne Elitebildung*. Aarau: Sauerländer.
- Reynolds, C. R. & Kamphaus, R. W. (2004). *Behavior assessment system for children*. Circle Pines, MN: AGS Publishing.
- Rimland, B. & Fein, D. (1988). Special talents of autistic savants. In L. Obler & D. Fein (Hrsg.), *The Exceptional Brain* (S. 474-492). New York: Guilford.
- Rimland, B. (1978). Inside the mind of the autistic savant. *Psychology Today*, 12(3), 68-80.
- Rimland, B. (1995). Reaching the gifted student with autism. *Autism Research Review International*, 9(2), 2-12.
- Rinehart, N. J., Bellgrove, M. A., Tonge, B. J., Brereton, A. V., Howells-Rankin, D. & Bradshaw, J. L. (2006). An examination of movement kinematics in young people with High-Functioning Autism and Asperger's Disorder: Further evidence for a motor planning deficit. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36(6), 757-767.
- Rinn, A. N. (2006). Effects of a summer program on the social self-concepts of gifted adolescents. *Journal of Advanced Academics*, 17(2), 65-75.
- Ritvo, E. R., Freeman, B. J., Pingree, C., Mason-Brothers, A., Jorde, L., Jenson, W. R., McMahon, W. M., Petersen, P. B. & Mo, A. (1989). The UCLA-University of Utah epidemiologic survey of autism: Prevalence. *American Journal of Psychiatry*, 146, 194-199.
- Robertson, K., Chamberlain, B. & Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(2), 123-130.
- Rohrmann, S. & Rohrmann, T. (2005). *Hochbegabte Kinder und Jugendliche: Diagnostik – Förderung – Beratung*. München: Ernst Reinhardt.
- Rosbach, M. (2002). *Entwicklung und Evaluation eines Lehrer-Gruppentrainings zur Aufmerksamkeitsdefizit/Hyperaktivitätsstörung (ADHS)*. Nicht veröffentlichte Dissertation, Fachbereich Psychologie, Universität Hamburg, Hamburg.
- Rossmessl, D. & Przybilla, A. (2006). *Schulsozialpädagogik: Denken und Tun als Weg zum mündigen Menschen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rost, D. H. (1993). Das Marburger Hochbegabtenprojekt. In D. H. Rost (Hrsg.), *Lebensumweltanalyse hochbegabter Kinder* (S.1-33). Göttingen: Hogrefe.
- Rost, D. H. (Hrsg.). (2000). *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche*. Münster: Waxmann.
- Rost, D. H. (2001). Hochbegabung. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 239-248). Weinheim: Beltz.
- Rost, D. H. (2004). Über ‚Hochbegabung‘ und ‚hochbegabte‘ Jugendliche: Mythen, Fakten, Forschungsstandards. In J. Abel, R. Möller & C. Palentien (Hrsg.), *Jugend im Fokus empirischer Forschung* (S. 39-85). Münster: Waxmann.
- Rost, D. H. (2008a). Hochbegabung: Fiktionen und Fakten. In H. Ullrich & S. Strunck (Hrsg.), *Begabtenförderung an Gymnasien: Entwicklungen, Befunde, Perspektiven* (S. 60-77). Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften.
- Rost, D. H. (2008b). Identifikation von Hochbegabten. In Hessisches Kultusministerium (Hrsg.), *Hochbegabung und Schule* (S. 18-27). Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- Rost, D. H. (2008c). Begabung, Intelligenz, Hochbegabung. In Hessisches Kultusministerium (Hrsg.), *Hochbegabung und Schule* (S. 4-17). Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- Rost, D. H. (2009). *Intelligenz: Fakten und Mythen*. Weinheim: BeltzPVU.
- Rost, D. H. & Czeschlik, T. (1990). Überdurchschnittlich intelligente Zehnjährige: Probleme mit der psycho-sozialen Anpassung?. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 22, 284-295.
- Rost, D. H. & Sparfeldt, J. R. (2008). Underachievement aus psychologischer und pädagogischer Sicht. In Hessisches Kultusministerium (Hrsg.), *Hochbegabung und Schule* (S. 56-63). Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- Rost, D. H., Sparfeldt, J. R. & Schilling, S. R. (2006). Hochbegabung. In K. J. Schweizer (Hrsg.), *Leistung und Leistungsdiagnostik* (S. 189-222). Berlin: Springer.
- Roth, E. (Hrsg.). (1998). *Intelligenz: Grundlagen und neuere Forschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ruban, L. M. & Reis, S. M. (2005). Identification and assessment of gifted students with learning disabilities. *Theory into Practice*, 44(2), 115-124.
- Ruberman, L. (2002). Psychotherapy of children with pervasive developmental disorders. *American Journal of Psychotherapy*, 56(2), 262-273.

- Ruble, L. & Dalrymple, N. (2002). Compass: A parent-teacher collaborative model for students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17, 67-74.
- Rühl, D., Bölte, S., Poustka, F. (2001). Sprachentwicklung und Intelligenzniveau beim Autismus: Wie eigenständig ist das Asperger-Syndrom?. *Der Nervenarzt*, 72, 535-540.
- Rumpler, F. (2004). Erziehung und Unterricht von Kindern mit autistischem Verhalten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, 136-141.
- Rumpler, F. & Wachtel, P. (Hrsg.). (2007). Erziehung und Unterricht: Visionen und Wirklichkeiten, *Tagungsband zum Sonderpädagogischen Kongress 2007*. Würzburg.
- Rutherford, M. D., Baron-Cohen, S. & Wheelwright, S. (2002). Reading the mind in the voice: A study with normal adults with Asperger syndrome and high functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 32, 189-194.
- Rutter, M. (1979). Diagnosis and definition. In M. Rutter, E. Schopler (Hrsg.), *Autism: A reappraisal of concepts and treatments* (S. 1-25). New York: Plenum.
- Sächsisches Bildungsinstitut (2009). *Sonderpädagogische Förderung: Handlungsleitfaden schulische Integration*. Radebeul.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2008a). *Integrative Begabtenförderung: Ein Beitrag zur Schul- und Unterrichtsentwicklung an Sachsens Grundschulen*. Dresden.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2008b). *Sachsen: Schülerwettbewerbe in Sachsen*. Dresden.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (2010). *Nachfragen zum Förderschwerpunkt Autismus in Sachsen. Antwort auf Fragen zum Förderschwerpunkt Autismus in Sachsen des Verband Sonderpädagogik e.V. - LV Sachsen*. Zugriff am 15.11.2010 unter http://vds-sachsen.de/ag_autismus.php
- Safran, J. S. (2002). Supporting students with Asperger's Syndrome in general education. *Teaching Exceptional Children*, 34(5), 60-66.
- Saloviita, T., Ruusila, L. & Ruusila, U. (2000). Incidence of savant syndrome in Finland. *Perceptual and Motor Skills*, 91, 120-122.
- Sambuchi, C. & Hansen, U. (Produzenten). (2007). *Meine Welt hat tausend Rätsel* [TV Bericht]. 37 Grad, gesendet am 24.07.2007, ZDF.
- Sander, A. (2002). Von der integrativen zur inklusiven Bildung: Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In A. Hausotter, W. Boppel & H. Meschenmoser (Hrsg.), *Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland: Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14.-16. November 2001 in Schwerin* (S. 143-164). Middelfart (DK): European Agency.
- Sanders, M. & Ratzke, K. (2002). Das ModeratorInnentraining: Kompetenzen für systemische Fallberatung. In M. Cierpka (Hrsg.), *Kinder mit aggressivem Verhalten: Ein Praxismanual für Schulen, Kindergärten und Beratungsstellen* (S. 249-356). Göttingen: Hogrefe.
- Saß, H., Wittchen, H.-U. & Zaudig, M. (2003). *Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen (DSM-IV-TR)*. Göttingen: Hogrefe.
- Sautter, H. (2011). Außensicht – Innensicht. Menschen mit Autismus begleiten. In autismus Deutschland e.V. (Hrsg.), *Inklusion von Menschen mit Autismus* (S. 77-93). Karlsruhe: Loeper Literaturverlag.
- Sautter, H., Schwarz, K. & Trost, R. (Hrsg.). (im Druck). *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störung: Neue Wege durch die Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schäfer, M. & Kulis, M. (2000). Bullying/ Mobbing unter Schülern: Jeder kennt und Keiner weiß Bescheid. *Kinder- Kinder- und Jugendarzt*, 32, 1-3.
- Schatz, Y. & Schellbach, S. (2009). *Unterstützernetze*. Nordhausen: Kleine Wege
- Scheithauer, H., Hayer, T. & Dele Bull, H. (2007). Gewalt an Schulen am Beispiel von Bullying: Aktuelle Aspekte eines populären Themas. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 38(3), 141-152.
- Schick, H. (2007). *(Hoch-)Begabung und Schule: Lernmotivation, Identität und Leistungsverhalten von Jugendlichen in Abhängigkeit von intellektueller Begabung und schulischen Förderbedingungen*. Nicht veröffentlichte Dissertation, Philosophische Fakultät, Universität zu Köln, Köln. Zugriff am 12.07.2009 unter http://kups.ub.uni-koeln.de/volltexte/2008/2205/pdf/Dissertation_Schick.pdf
- Schick, H. (2008). *Hochbegabung und Schule*. Berlin: LIT.
- Schieve, L. A., Blumberg, S. J., Rice, C., Visser, S. N. & Boyle, N. (2007). The relationship between autism and parenting stress. *Pediatrics*, 119, 114-121.
- Schilling, S. (2000). Peer-Beziehungen. In D. H. Rost (Hrsg.), *Hochbegabte und hochleistende Jugendliche* (S. 367-421). Münster: Waxmann.
- Schilling, S. R. (2002). *Hochbegabte Jugendliche und ihre Peers: Wer allzu klug ist, findet keine Freunde?*. Münster: Waxmann.
- Schirmer, B. (2002). Autismus und NS-Rassengesetze in Österreich 1938: Hans Aspergers Verteidigung der ‚autistischen Psychopathen‘ gegen die NS-Eugenik. *Die neue Sonderschule*, 47(6), 450-454.

- Schirmer, B. (2003). Autismus: Von der Außen- zur Innenperspektive. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 26 (3), 20-32.
- Schirmer, B. (2006). Autismus und Schule in der Bundesrepublik: Rechtliche Grundlagen, Empfehlungen der Kultusministerkonferenz, Bestandsaufnahme. In J. Figura, P. Friedsam, J. Heuel, P. Lang & B. Schirmer (Hrsg.), *Autismus und Schule: Perspektivenentwicklung der schulischen Förderung autistischer Kinder in der Bundesrepublik* (S. 5-10). Berlin: vds, Landesverband Berlin.
- Schirmer, B. (2010). *Schulratgeber Autismus-Spektrum-Störungen: Ein Leitfaden für LehrerInnen*. München: Reinhardt.
- Schleske, M. (2005). *Dissertationsprojekt: Die Projektprüfung und ihre Umsetzung. Eine empirische Studie an den Hauptschulen Baden-Württembergs* (Vortrag am 05.07.2005, Frankfurt). Zugriff am 02.02.2010 unter http://download.bildung.hessen.de/schule/hauptschule/pruefung/material/Vortrag_F_070505.pdf
- Schmidt, C. (2003). Am Material: Auswertungstechnik für Leitfadeninterviews. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 544-568). Weinheim: Juventa.
- Schmidt, C. (2007). Analyse von Leitfadeninterviews. In U. Flick, E. Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung: Ein Handbuch* (S. 447-468). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.
- Schmidt-Atzert, L., Deter, B. & Jaeckel, S. (2004). Prädiktion von Ausbildungserfolg: Allgemeine Intelligenz (g) oder spezifische kognitive Fähigkeiten?. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 3(4), 147-158.
- Schneider, W. & Stumpf, E. (2005). Hochbegabung. In S. Ellinger & M. Wittrock (Hrsg.), *Sonderpädagogik in der Regelschule: Forschung für die Praxis*. (S.299-313). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneider, W. (2008). Die Entwicklung der Intelligenz und des Denkvermögens in Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter. In W. Schneider (Hrsg.), *Entwicklung von Kindheit bis zum Erwachsenenalter* (S. 43-66). Weinheim: Beltz.
- Schnell, R., Hill, P. & Esser, E. (2005). *Methoden der empirischen Sozialforschung, 7. Auflage*, München: Oldenbourg.
- Scholz, I. (2006). Auswahlverfahren für Begabte und Hochbegabte in Baden-Württemberg. In Bildung und Begabung e.V. (Hrsg.), *Intellektuelle Hochbegabung: Aspekte der Diagnostik und Beratung. Tagungsbericht* (S. 40-51). Bad Honnef: Karl Heinrich Bock.
- Schreier, M. (2007). Qualitative Stichprobenkonzepte. In G. Naderer & E. Balzer (Hrsg.), *Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis: Grundlagen, Methoden und Anwendungen* (S.231-245). Wiesbaden: Gabler.
- Schuster, N. (2006). *Asperger-Syndrom und Lernen: Probleme und geeignete Hilfen in der Schule und in der Ausbildung* (Vortrag beim Autismus-Fachtag an der Burgdorf-Schule in Fürstenwalde 01. April 2006). Zugriff am 31.05.2008 unter www.vds-in-brandenburg.de/Vortrag_SchusterAutismus.doc
- Schuster, N. (2010). *Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schütz, C. (2004). *Leistungsbezogenes Denken hochbegabter Jugendlicher*. Münster: Waxmann.
- Schweizer, K. (Hrsg.). (2000a). *Intelligenz und Kognition: Die kognitiv-biologische Perspektive der Intelligenz*. Landau: Empirische Pädagogik.
- Schweizer, K. (2000b). Konzepte der Intelligenz. In K. Schweizer (Hrsg.), *Intelligenz und Kognition: Die kognitiv-biologische Perspektive der Intelligenz* (S. 3-12). Landau: Empirische Pädagogik.
- Schweizer, K. (2006). *Leistung und Leistungsdiagnostik*. Heidelberg: Springer.
- Seida, J. K., Ospina, M. B., Karkhaneh, M., Hartling, L., Smith, V. & Clark, B. (2009). Systematic reviews of psychosocial interventions for autism: An umbrella review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(2), 95-104.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1994). Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Zugriff am 22.07.2011 unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehl-Sonderpaedagogische-Foerderung.pdf
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2000). *Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.06.2000*. Zugriff am 22.09.2010 unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/Beschluesse_Veroeffentlichungen/allg_Schulwesen/autis.pdf
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss Beschluss vom 4.12.2003*. Zugriff am 22.09.2010 unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2009). *Datensammlung Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen ohne Förderschulen 2007/2008*. Zugriff am 06.03.2010 unter <http://www.kmk.org/statistik/schule/statistiken/sonderpaedagogische-foerderung-in-schulen.html>

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*. Zugriff am 22.11.2011 unter http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2008). *Bildung in Berlin und Brandenburg 2008: Ein indikatorengestützter Bericht zur Bildung im Lebenslauf*. Zugriff am 06.06.2009 unter <http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungsstatistik/index.html>
- Shevitz, B., Weinfeld, R., Jeweler, S. & Barnes-Robinson, L. B. (2003). Mentoring empowers gifted/ learning disabled students to soar! *Roeper Review*, 26(1), 37-40.
- Shriberg, L., Paul, R., McSweeney, J., Klin, A., Cohen, D. & Volkmar, F. (2001). Speech and prosody characteristics of adolescents and adults with high-functioning autism and Asperger syndrome. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 44(5), 1097-1115.
- Siegel, D. J., Minshew, N. J. & Goldstein, G. (1996). Wechsler IQ profiles in diagnosis of High-Functioning Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26(4), 389-406.
- Sikora, D. M., Hall, T. A., Hartley, S. L., Gerrard-Morris, A. E. & Cagle, S. (2008). Does parent report of behavior differ across ADOS-G classifications: Analysis of scores from the CBCL and GARS. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 440-448.
- Silverman, L. K. (1993). Counseling needs and programs for the gifted. In K. A. Heller & F. J. Mönks & A. H. Passow (Hrsg.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (S. 631-647). Oxford: Pergamon.
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous Development. In M. Neihart, S. M. Reis, N. Robinson & S. Moon (Hrsg.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (S. 31-37). Waco, TX: Prufrock.
- Silverman, L. K. (2003). Gifted children with learning disabilities. In N. Colangelo & G. A. Davis (Hrsg.), *Handbook of gifted education* (S. 533-543). Boston: Allyn and Bacon.
- Silverman, S. M. & Weinfeld, R. (2007). *School success for kids with Asperger's Syndrome*. Waco: Prufrock Press Inc.
- Simpson, R. L., Adams, L. G. & Griswold, D. E. (2005). *Autism spectrum disorders: Interventions and treatments for children and youth*. California: Corwin.
- Simpson, R. L., De Boer-Ott, S. R. & Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders*, 23(2), 116-134.
- Sinzig, J. (2011). *Frühkindlicher Autismus: Manuale psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen*. Springer: Heidelberg.
- Sinzig, J. K. & Lehmkuhl, G. (2007). Autismus und ADHS: Gibt es Gemeinsamkeiten?. *Fortschritte der Neurologie und Psychiatrie*, 75, 267-274.
- Sinzig, J. & Lehmkuhl, G. (2011). Komorbiditäten bei Autismus-Spektrum-Erkrankungen: Stand der Forschung und Aufgaben für die Zukunft. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 39(2), 91-99.
- Smith Myles, B. (2005). *Children and youth with Asperger Syndrome: Strategies for success in inclusive settings*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Smith Myles, B. & Adreon, D. (2001). *Asperger Syndrome and adolescence: Practical solutions for school success*. Overland Park, Kansas: Autism Asperger.
- Smith Myles, B., Adreon, D. & Gitlitz, D. (2006). *Simple strategies that work!: Helpful hints for all educators of students with Asperger Syndrome, High-Functioning Autism, and related disabilities*. Kansas: Autism Asperger.
- Smith Myles, B., Adreon, D. & Stella, J. (2001). *Asperger Syndrome and adolescence: Practical solutions for school success*. Overland Park, Kansas: Autism Asperger.
- Smith Myles, B. & Simpson, R. L. (2002). Asperger Syndrome: An overview of characteristics. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(3), 132-137.
- Smith Myles, B. & Southwick, J. (2005). *Asperger Syndrome and difficult moments: Practical solutions for tantrums, rage, and meltdowns*. Overland Park, Kansas: Autism Asperger.
- Smith, P. K. (1999). Aggression und Bullying in Schulen. In M. Schäfer & D. Frey (Hrsg.), *Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Solomon, O. (2004). Narrative introductions: Discourse competence of children with autistic spectrum disorders. *Discourse Studies*, 6(2), 253-276.
- Solzbacher, C. & Heinbockel, A. (Hrsg.). (2002). *Hochbegabte in der Schule: Identifikation und Förderung*. Münster: LIT.
- South, M., Ozonoff, S. & McMahon, W. (2005). Repetitive behavior profiles in Asperger Syndrome and High-Functioning Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35(2), 145-158.
- Sparfeldt, J. R. (2006). *Berufsinteressen hochbegabter Jugendlicher*. Münster: Waxmann.
- Sparfeldt, J. R., Schilling, S. R. & Rost, D. H. (2006). Hochbegabte Underachiever als Jugendliche und junge Erwachsene. Des Dramas zweiter Akt?. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 213-224.

- Sparrow, S., Balla, D. & Cicchetti, D. (2005). *Vineland adaptive behavior scales*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Spearman, C. (1904). General intelligence objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
- Spek, A., Evert, A., Scholte, M. & Berckelaer-Onnes, I. A. van (2008). Brief Report: The use of WAIS-III in adults with HFA and Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 782-787.
- Spitzcok von Brisinski, I. (2003). Asperger-Syndrom, AD(H)S, Hochbegabung: Differentialdiagnostische Aspekte. *Forum der Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 13(4), 52-72.
- Spitzcok von Brisinski, I. (2003). Hochbegabung, ADS, Asperger-Syndrom: Unterschiede und Gemeinsamkeiten. *Die Akzente*, 61, 22-23.
- Spitzcok von Brisinski, I. (2005a). Hochbegabung erzeugt auch Vorurteile. *Aspergia – Zeitschrift für Menschen mit Asperger Syndrom*, 4, 6-9.
- Spitzcok von Brisinski, I. (2005b). Mobbing in der Schule und in der stationären Behandlung unter Berücksichtigung von ADS und Asperger-Syndrom. *Forum der Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 15(1), 83-120.
- Spröber, N., Schlottke, P. & Hautzinger, M. (2008). *Bullying in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.). (2007). *Beantragung eines Schulbegleiters für Kinder und Jugendliche mit Autismus*. Zugriff am 16.03.2009 unter <http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=3c43ceed3027f2594027b7ec27cc6087>
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (Hrsg.). (2008). *Nachteilsausgleich für Kinder und Jugendliche*. München. Zugriff am 16.03.2011 unter <http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=d53071c93c4f6cbd6f2f38faa52cc7b3>
- Städtler, T. (2003). *Lexikon der Psychologie*. Stuttgart: Alfred Körner.
- Stamm, M. (2009). Resilienz und Hochbegabung. Ein Blick auf unerwartete Zusammenhänge. *news&science-Begabtenförderung und Begabungsforschung*, özb, 22(1), 32-37.
- Stapf, A. (2004). *Hochbegabte Kinder: Persönlichkeit, Entwicklung, Förderung*. München: Karl Heinrich Beck.
- Stapf, A. (2010). Differenzialdiagnostik: Hochbegabung und Aufmerksamkeitsstörungen (ADHS). In F. Preckel, W. Schneider & H. Holling (Hrsg.), *Diagnostik von Hochbegabung. Reihe: Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Tests und Trends* (S. 293- 318). Göttingen: Hogrefe.
- Steenbergen-Hu, S. & Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 39-53.
- Steinberger, K. (2006). Geistes-Giganten. *SZ Wissen*, 10, 84-90.
- Steinhausen, H. C. & Gundelfinger, R. (Hrsg.). (2010). *Diagnose und Therapie von Autismus-Spektrum-Störungen: Grundlagen und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Steinke, I. (2007). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. Kardoff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung: Ein Handbuch* (S. 319-321). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.
- Stern, E. & Guthke J. (Hrsg.). (2001). *Perspektiven der Intelligenzforschung: Ein Lehrbuch für Fortgeschrittene*. Lengerich: Pabst Science.
- Stern, W. (1912). Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung an Schulkindern. In Schuman, F. (Hrsg.), *Bericht über den 5. Kongreß der experimentellen Psychologie in Berlin vom 16.-20. April 1912* (S. 1-109). Leipzig: Barth.
- Stewart, M. E., Barnard, L., Pearson, J., Hasan, R. & O'Brien, G. (2006). Presentation of depression in autism and Asperger syndrome: A review. *Autism*, 10, 103-116.
- Stoner, J. B. & Angell, M. E. (2006). Parent perspectives on role engagement: An investigation of parents of children with ASD and their self-reported roles with education professionals. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(3), 177-189.
- Stoner, J. B., Jones Bock, S., Thompson, J. R., Angell, M. E., Heyl, B. S. & Crowley, E. P. (2005). Welcome to our world: Parent perceptions of interactions between parents of young children with ASD and education professionals. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20, 39-51.
- Stuhlmann, F. (2004). Begabungsförderung an der Jugenddorf Christophorusschule Braunschweig- Förderprogramme 2003. In H. Joswig & H. Drewelow (Hrsg.), *Begabungsförderung: Von der Einzelfallberatung zur Lernkultur* (S. 73- 82). Rostock: Universität Rostock.
- Sturm, H., Fernell, E. & Gillberg, C. (2004). Autism spectrum disorders in children with normal intellectual levels: Associated impairments and subgroups. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 46(7), 444-447.
- Süß, H.-M. (2001a). Intelligenz, Begabung und Umwelt. In L. Roth (Hrsg.), *Pädagogik* (S. 148-165). München: Oldenbourg.
- Süß, H.-M. (2001b). Prädiktive Validität der Intelligenz im schulischen und außerschulischen Bereich. In E. Stern & J. Guthke (Hrsg.), *Perspektiven der Intelligenzforschung* (S. 109-136). Lengerich: Pabst Science.

- Süß, H.-M. (2003). Intelligenztheorien. In K. D. Kubinger & R. S. Jäger (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik* (S. 217-224). Weinheim: Beltz.
- Süß, H.-M. (2006). Eine Intelligenz – viele Intelligenzen? Neuere Intelligenztheorien im Widerstreit. In Bildung und Begabung e.V. (Hrsg.), *Intellektuelle Hochbegabung: Aspekte der Diagnostik und Beratung. Tagungsbericht* (S. 7-39). Bad Honnef: Karl Heinrich Bock.
- SWR & WDR (Hrsg.). (2009). *Was ist Autismus? inkl. Unterrichtsmaterialien, Planet Schule, Schulfernsehen des SWR & WDR*. Stuttgart: Südwestrundfunk und Köln: Westdeutscher Rundfunk. Zugriff am 16.09.2011 unter <http://www.planet-schule.de/wissenspool/autismus/inhalt/sendung.html>
- Symes, W. & Humphrey, N. (2011). School factors that facilitate or hinder the ability of teaching assistants to effectively support pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream secondary schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(3), 153-161.
- Szatmari, P., Bartolucci, G. & Bremner, R. (1989). Asperger's syndrome and autism: Comparison of early history and outcome. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 31, 709-720.
- Szatmari, P., Bryson, S. E., Boyle, M. H., Streiner, D. L. & Duku, E. (2003). Predictors of outcome among high functioning children with autism and Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44, 520-528.
- Tager-Flusberg, H., Joseph, R. & Folstein, S. (2001). Current directions in research on autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 7, 21-29.
- Tager-Flusberg, H., Paul, R. & Lord, C. (2005). Language and communication in autism. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. Cohen (Hrsg.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*, 3. Auflage (1. Band, S. 335-381). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Tantam, D. (2000). Adolescence and adulthood of individuals with Asperger syndrome. In A. Klin, F. R. Volkmar & S. Sparrow (Hrsg.), *Asperger Syndrome* (S. 367-399). New York: Guilford.
- Tegge, R. (2011). *Autismus und Hochbegabung. Eine Analyse der schulischen Situation anhand eines Fallbeispiels*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Technische Universität Dortmund, Fakultät 12, Erziehungswissenschaft und Soziologie, Institut für allgemeine Didaktik und Schulpädagogik. Dortmund.
- Terman, L. M. & Oden, M. H. (1947). *Genetic studies of genius* (4. Band: The gifted child grows up). Stanford, California: Stanford University.
- Terman, L. M. & Oden, M. H. (1959). *Genetic studies of genius* (5. Band: The gifted group at midlife). Stanford, California: Stanford University.
- Terrassier, J.-C. (1982). Das Asynchronie-Syndrom und der negative Pygmalion-Effekt. In K. K. Urban (Hrsg.), *Hochbegabte Kinder* (S. 92-97). Heidelberg: Schindele.
- Terrassier, J.-C. (1985). Dyssynchrony: Uneven development. In J. Freeman (Hrsg.), *The psychology of gifted children* (S. 265-274). New York: John Wiley.
- Tettenborn, A. (1996). *Familien mit hochbegabten Kindern*. Münster: Waxmann.
- Tewes, U., Rossmann, P. & Schallberger, U. (2000). *HAWIK III – Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder*. Göttingen: Testzentrale im Hogrefe Verlag.
- The Psychological Corp. (1992). *Wechsler individual achievement test*. New York.
- Thompson Moore, S. (2002). *Asperger Syndrome and the elementary school experience: Practical solutions for academic & social difficulties*. Overland Park, Kansas: Autism Asperger.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago, IL: University of Chicago.
- Tidmarsh, L. & Volkmar, F. R. (2003). Diagnosis and epidemiology of autism spectrum disorders. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(8), 517-525.
- Tomchek, S. D. & Dunn, W. (2007). Sensory processing in children with and without autism: A comparative study using the Short Sensory Profile. *American Journal of Occupational Therapy*, 61, 190-200.
- Tonn, R. T. & Obrzut, J. E. (2005). The Neuropsychological perspective on autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 17(4), 409-419.
- Trautmann, T. (2005). *Einführung in die Hochbegabtenpädagogik*. Hohengehren: Schneider.
- Treffert, D. (1988). The idiot savant: A review of the syndrome. *American Journal of Psychiatry*, 145, 563-572.
- Trillingsgaard, A. & Ulsted Sorensen, E. (1994). School integration of high-functioning children with autism: A qualitative clinical interview study. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 3(3), 187-196.
- Trost, R. (2010). *Ein Konzept zur schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit autistischen Verhaltensweisen: Ergebnisse des Forschungsprojekts Hilfen für Menschen mit autistischem Verhalten*. Präsentation in Rahmen der Fachtagung „Kinder und Jugendliche mit autistischem Verhalten. Neue Wege durch die Schule“, Evangelische Akademie, 25. und 26. Januar 2010. Bad Boll.
- Ullrich, H. & Strunck, S. (Hrsg.). (2008). *Begabtenförderung an Gymnasien: Entwicklungen, Befunde, Perspektiven*. Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften.
- Urban, K. K. (1981). Zur Geschichte der Hochbegabtenforschung. In W. Wiczerkowski & H. Wagner (Hrsg.), *Das hochbegabte Kind* (S. 15-38). Düsseldorf: Schwann.

- Urban, K. K. (1982). Vom Genie zum Hochbegabten. In K. K. Urban (Hrsg.), *Hochbegabte Kinder* (S. 17-31). Heidelberg: Schindele.
- Urban, K. K. (1990). *Besonders begabte Kinder im Vorschulalter: Grundlagen, Erfahrungen und Untersuchungen der pädagogisch-psychologischen Arbeit*. Heidelberg: HVA/ Edition Schindele.
- Urban, K. K. (1996). Besondere Begabungen in der Schule. *Beispiele*, 14(1), 21-27.
- Urban, K. K. (2008). Hochbegabung und Störungen der sozialen und emotionalen Entwicklung. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 378-396). Göttingen: Hogrefe.
- Utz, R. (2009). Lebensweltmittelpunkt Schule. In R. Kilb & J. Peter (Hrsg.), *Methoden der sozialen Arbeit in der Schule* (S. 72-74). München: Ernst Reinhardt.
- Van Cleave, J. & Davis, M. M. (2006). Bullying and peer victimization among children with special health care needs. *Pediatrics*, 118, 1212-1219.
- VDS – Verband Sonderpädagogik e. V. (2008). Standards der sonderpädagogischen Förderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik, Sonderheft: Standards der sonderpädagogischen Förderung*, 2-24.
- VDS – Verband Sonderpädagogik e.V. - Landesverband NRW e.V. (2006). *Handreichung Schulbegleitung*. Zugriff am 12.08.2009 unter http://www.verband-sonderpaedagogik-nrw.de/Aktuelles_Handreichungen.html
- Vereinte Nationen (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen: Zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmte Übersetzung*. Zugriff am 16.06.2009 unter http://www.behindertenbeauftragter.de/cln_115/nn_1387894/SharedDocs/Downloads/DE/AI/BRK_templateId=raw,property=publicationFile.pdf/BRK.pdf
- Vergin, E. (2005). *Die Lebenssituation von erwachsenen Personen mit Asperger Syndrom unter besonderer Berücksichtigung der Hilfe- und Fördermaßnahmen: Eine empirische Studie*. Studienabschlussarbeit, Philipps-Universität Marburg, Marburg. Zugriff am 26.11.2006 unter www.aspies.de/alt/Die%20Lebenssituation_von_erwachsenen_Personen_mit_Aasperger_Syndrom.pdf
- Vero, G. (2011). *Re: Text zur Anfrage*. persönliche Kommunikation per eMail, 20.12.2011.
- Vickerstaff, S., Heriot, S., Wong M. G., Lopes A. & Dossetor, D. (2007). Intellectual ability, self-perceived social competence and depressive symptomatology in children with high-functioning Autistic Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(9), 1647-1664.
- Victor, A., Elsässer, A., Hommel, G. & Blettner, M. (2010). Wie bewertet man die p-Wert-Flut? Hinweise zum Umgang mit dem multiplen Testen. *Deutsches Ärzteblatt International*, 107(4), 50-56.
- Vock, M. (2008). Effekte schulischer Fördermaßnahmen für besonders begabte und leistungsstarke Schüler und Schülerinnen. In H. Ullrich & S. Strunck (Hrsg.), *Begabtenförderung an Gymnasien: Entwicklungen, Befunde, Perspektiven* (S. 78-99). Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften.
- Vock, M., Gauck, L. & Vogl, K. (2010). Diagnostik von Schulleistungen und Underachievement. In F. Preckel, W. Schneider & H. Holling (Hrsg.), *Diagnostik von Hochbegabung. Reihe: Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Tests und Trends* (S. 1- 17). Göttingen: Hogrefe.
- Vock, M., Preckel, F. & Holling, H. (2007). *Förderung Hochbegabter in der Schule*. Göttingen: Hogrefe.
- Vogeley K. & F.-G. Lehnhardt (2008). Hochfunktionaler Autismus des Erwachsenenalters. *Nervenheilkunde*, 27, 61-69.
- Volkmar, F. R. & Klin, A. (2005). Issues in the classification of autism and related conditions. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. Cohen (Hrsg.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*, 3. Auflage (1. Band: Diagnosis, development, neurobiology, and behavior S. 5-41). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Volkmar F. R., Klin, R. Paul, A. & Cohen D. (Hrsg.). (2005). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders: Vol 1. Diagnosis, development, neurobiology, and behavior*, 3. Auflage (S. 583-605). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Volkmar, F. R., Lord, C., Bailey, A., Schultz, R. T. & Klin, A. (2004). Autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 135-170.
- Wagner, H. (Hrsg.). (2002). *Begabtenförderung und Lehrerbildung: Beiträge zur Tagung des ABB e.V. in Königswinter 26.- 28.10.2002*. Bad Honnef: Karl Heinrich Bock.
- Wagner, H. (2009). *Geschwindigkeit ist keine Hexerei: Akzeleration als Maßnahme der Begabtenförderung. Tagungsbericht*. Thomas-Morus-Akademie Bensberg. Zugriff am 01.02.2010 unter <http://www.bildung-und-begabung.de/verein/links/Akzeleration.pdf>
- Wagner, S. (2002). *Inclusive Programming for Middle School Students with Autism/ Asperger's Syndrome*. Arlington, Texas: Future Horizons.
- Wagner, S. (2009). *Inclusive programming for high school students with autism or Asperger's Syndrome: Making inclusion work for everyone!*. Arlington, Texas: Future Horizons.
- Walberg, H. J. (1995). Nurturing children for adult success. In M. W. Katzko and F. J. Mönks (Hrsg.), *Nurturing talent: Individual needs and social ability* (S. 168-178). Assen, NL: Van Gorcum.

- Webb, J. T., Amend, R., Webb, N., Goerss, J., Beljan, P. & Olenchak, F. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children and adults: ADHD, bipolar, Aspergers, depression and other disorders*. Arizona: Scottsdale.
- Weber, E. & Bülow, I. (Hrsg.). (2009). *Mit Autismus muss gerechnet werden! (Tagungsband)*. Norderstedt: Books on Demand.
- Wechsler, D. (1944). *The Measurement and Appraisal of Adult Intelligence*, 3. Auflage. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Wechsler, D. (1981). *Wechsler adult intelligence scale-revised*. San Antonio, Texas: The Psychological Corporation Limited.
- Wechsler, D. (1991). *Wechsler Intelligence Scale for Children (3rd ed.)*. New York: Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (1999). *Wechsler intelligence scale for children*, 3. Auflage, Swedish version. Stockholm: Psykologiförlaget.
- Wechsler, D. (2003). *WISC-IV technical and interpretive manual*. San Antonio, Texas: Psychological Corporation.
- Weeks, S. J. & Hobson, R. P. (1987). The salience of facial expression for autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 28, 137-151.
- Weinert, F. E. (2000). *Lernen als Brücke zwischen hoher Begabung und exzellenter Leistung, Vortrag gehalten anlässlich der zweiten internationalen Salzburger Konferenz zu Begabungsfragen und Begabtenförderung*, 13. Oktober 2000. Salzburg.
- Weinfeld, R., Barnes-Robinson L., Jeweler S. & Shevitz, B. R. (2005). What we have learned: Experiences in providing adaptations and accommodations for gifted and talented students with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 48-54.
- Weinfeld, R., Barnes-Robinson, L., Jeweler, S. & Shevitz, B. (2002). Academic programs for gifted and talented/ learning disabled students. *Roeper Review*, 24, 226-233.
- Weisbrot, D. M., Gadow, K. D., DeVincent, C. J. & Pomeroy, J. (2005). The presentation of anxiety in children with Pervasive Developmental Disorders. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology* 15, 477-496.
- Weiß, M. (2002). *Autismus – Therapien im Vergleich: Ein Handbuch für Therapeuten und Eltern*. Berlin: Wissenschaftsverlag Spiess.
- Weiß, R. (2006a). *Grundintelligenztest Skala 2- Revision (CFT 20-R)*. Göttingen: Hogrefe.
- Weiß, R. (2006b). Grundintelligenztest Skala 2 (CFT 20-R) mit Wortschatztest (WS) und Zahlenfolgentest (ZF). In Bildung und Begabung e.V. (Hrsg.), *Intellektuelle Hochbegabung: Aspekte der Diagnostik und Beratung. Tagungsbericht*. Bad Honnef: Karl Heinrich Bock.
- Weiß, R. (2007). *Wortschatztest und Zahlenfolgentest: Revision (WS/ZF-R). Ergänzungstests zum Grundintelligenztest CFT-20-R*. Göttingen: Hogrefe.
- Weltgesundheitsorganisation (2010). *Taschenführer zur ICD-10-Klassifikation psychischer Störungen*. Bern: Huber.
- Werning, R. (2010). Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61(8), 284-291.
- Wieczerkowski, W. & Wagner, H. (1985). Diagnostik von Hochbegabung. In R. Jäger, K. Horn & K. H. Ingenkamp (Hrsg.), *Tests und Trends* 4 (S. 109-134). Weinheim: Beltz.
- Wiese, H. (Hrsg.). (1992). *Motivation und Begabungsentwicklung: Eine Studie zu motivationalen Besonderheiten begabter Kinder und Jugendlicher*. Rostock: Manuskriptdruck der Universität Rostock.
- Wild, K.-P. (1991). *Identifikation hochbegabter Schüler: Lehrer und Schüler als Datenquellen*. Heidelberg: Asanger.
- Wilkinson, L. A. (2005). Supporting the inclusion of a student with Asperger syndrome: A case study using conjoint behavioural consultation and self-management. *Educational Psychology in Practice*, 21(4), 307-326.
- Williams, J. G., Higgins, J. P. T. & Brayne, C. E. G. (2006). Systematic review of prevalence of autism spectrum disorders. *Archives of Disease in Childhood*, 91, 8-15.
- Williams, K. (2001). Understanding the student with Asperger Syndrome: Guidelines for teachers. *Intervention in School & Clinic* 36(5), 287-298.
- Willmanns, K. (2011). Unterstützung der Handlungskompetenz bei Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen: Darstellung eines am TEACCH-Ansatzorientierten Lernangebots. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62(12), 484-495.
- Winebrenner, S. (2003). Teaching Strategies for Twice-Exceptional Students. *Intervention in School and Clinic*, 38(3), 131-137.
- Wing, L. (1981) Asperger's syndrome: A clinical account. *Psychological Medicine*, 11, 115-129.
- Wing, L. (1988). The continuum of autistic disorders. In E. Schopler & G. M. Mesihov (Hrsg.), *Diagnosis and Assessment in Autism* (S. 91-110). New York: Plenum.
- Wing, L. (2005). Problems of categorical classification systems. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. Cohen (Hrsg.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders*, 3. Auflage (1. Band: *Diagnosis, development, neurobiology, and behavior* (S. 583-605). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Wing, L. & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9, 11-29.
- Winner, E. (2003). Hochbegabte, Wunderkinder und Savants. *Spektrum der Wissenschaft*, 4, 42-47.

- Winter-Messiers, M. A. (2007). From tarantulas to toilet brushes: Understanding the special interest areas of children and youth with Asperger Syndrome. *Remedial and Special Education*, 28(3), 140-152.
- Witzel, A. (1989). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227-256). Heidelberg: Asanger.
- Witzel, A. (1996). Auswertung problemzentrierter Interviews: Grundlagen und Erfahrungen. In R. Strobl & A. Böttger (Hrsg.), *Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews* (S. 49-76). Baden-Baden: Nomos.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research*, 1(1). Zugriff am 03.03.2009 unter <http://qualitative-research.net/fqs>
- Wohlgemuth, K. (2009). *Schulbegleitung in Thüringen – Rahmenbedingungen, Aufgaben und Belastungen*. Unveröffentlichtes Manuskript, Diplomarbeit, Friedrich-Schiller-Universität, Jena.
- Wolff, S. (2004). The history of autism. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 13, 201-208.
- World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.). (2007). *Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Wustmann, C. (2005). Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 192-206.
- Yeargin-Allsopp, M., Rice, C., Karapurkar, T., Doernberg, N., Boyle, C. & Murphy, C. (2003). Prevalence of autism in a US metropolitan area. *The Journal of the American Medical Association*, 289(1), 49-55.
- Yewchuk, C. & Lupart, J. (2000). Inclusive education for gifted students with disabilities. In K. Heller, F. Mönks, R. Sternberg & R. Subotnik (Hrsg.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (S. 659-670). Amsterdam: Elsevier.
- Yewchuk, C. & Lupart, J. L. (1993). Gifted handicapped: A desultory duality. In K. A. Heller, F. J. Mönks & A. H. Passow (Hrsg.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (S. 709-725). Oxford: Pergamon.
- Yewchuk, C. R., Bibby, M. A. & Fraser, B. (1989). Identifying giftedness in the hearing impaired: The effectiveness of four nomination forms. *Gifted Education International*, 6(2), 87-97.
- Yirmiya, N. & Sigman, M. (1991). High functioning individuals with autism: Diagnosis, empirical findings, and theoretical issues. *Clinical Psychology Review*, 11, 669-683.
- Young, R. L. & Nettelbeck, T. (1995). The abilities of a musical savant and his family. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(3), 231-248.
- Yun Dai, D., Swanson, J.A. & Cheng, H. (2011). State of research on giftedness and gifted education: A survey of empirical studies published during 1998-2010. *Gifted Child Quarterly*, 55(2), 126-138.
- Ziegler, A. (2005). The actiotope model of giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Hrsg.), *Conceptions of giftedness*, 2. Auflage (S. 411-436). Cambridge: Cambridge University.
- Ziegler, A. (2007). Förderung von Leistungsexzellenz. In K. A. Heller & A. Ziegler (Hrsg.), *Begabt sein in Deutschland* (S. 113-138). Berlin: LIT.
- Ziegler, A. (2008). *Hochbegabung*. München: Ernst Reinhardt.
- Zingerevich, C. & LaVesser, P. (2009). The contribution of executive functions to participation in school activities of children with high functioning autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3(2), 429-437.

Abbildungsverzeichnis:

Abb. 1: Diagnosekriterien Frühkindlicher Autismus (ICD-10: F84.0) nach Weltgesundheitsorganisation (2010)	14
Abb. 2: Diagnosekriterien Asperger-Syndrom (ICD-10: F84.5) nach Weltgesundheitsorganisation (2010)	15
Abb. 3: Verteilung von geistiger Behinderung bei ASS in verschiedenen Studien	22
Abb. 4: Mehrebenenmodell von Schule	32
Abb. 5: Verteilung der Schüler mit Autismus in Sachsen nach Förderschwerpunkten und Schularten im Schuljahr 2009/ 2010	38
Abb. 6: reciprocal effects peer interaction model (REPIM; Humphrey & Symes, 2011, S. 4)	46
Abb. 7: Zentrale Themen im integrativen Schulsetting nach Humphrey und Lewis (2008)	56
Abb. 8: Kooperationsmodell der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus nach Wilkinson (2005, S. 312)	64
Abb. 9: Modell der Koordination von pädagogischen Maßnahmen für Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen nach Eldar, Talmor und Romem (2009, S. 73)	65
Abb. 10: 3-Ringe-Modell“ (Renzulli, 1979, 1986; nach Holling & Kanning, 1999, S. 9)	73
Abb. 11: „Triadisches Interdependenzmodell der Hochbegabung“ (Mönks, 1990; nach Holling & Kanning, 1999)	73
Abb. 12: Münchner Hochbegabungsmodell (Heller, 2001, S. 24)	75
Abb. 13: Integratives Begabungsmodell nach Fischer (Fischer, 2008, S. 32)	76
Abb. 14: Cattell-Horn-Carroll Theorie als ein Drei- Schichten- Modell der Intelligenz	81
Abb. 15: Berliner Intelligenzstrukturmodell (BIS) von Jäger (1982; nach Süß, 2006, S. 13)	82
Abb. 16: Allgemeines Bedingungsmodell der Schulleistung bzw. des Schulerfolgs (Heller, 2000, S. 220)	83
Abb. 17: Formen schulischer Begabtenförderung nach Urban (1996)	92
Abb. 18: Typen von Enrichment- Angeboten nach Renzulli, Reis & Stednitz (2001)	95
Abb. 19: Psychometrische Leistungen von Schülern mit ASS und HB (Assouline & Foley Nicpon, 2009, S. 42)	108
Abb. 20: Psychometrische Leistungen von Schülern mit ASS und HB (aus Foley Nicpon, Assouline, Amend & Schuler, 2010, S. 234)	109
Abb. 21: Modell der Misfits (aus Gyseler 2003, S. 120)	116
Abb. 22: „Dimensionales Diskrepanzmodell“ aus Burger-Veltmeijer (2007, S. 117)	118
Abb. 23: Sonderpädagogisches Modell der Erziehung und Bildung nach Hoyningen-Süess und Gyseler (2005)	119
Abb. 24: Theoretische Matrix der Interaktion von Moderatorenvariablen, Ressourcen und Risikofaktoren	130
Abb. 25: Integrativ- theoretisches Modell schulischer Entwicklung (IMSE)	131
Abb. 26: Design der Studie, in Anlehnung an Flick (2005)	137
Abb. 27: Materialien für den Interviewtermin	165
Abb. 28: Zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse; aus Mayring (2008, S. 60)	172
Abb. 29: Ablaufmodell induktiver Kategoriebildung der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse; aus Mayring (2002, S. 116)	172
Abb. 30: Beispielausschnitt eines „klickbaren Inhaltsverzeichnisses“ (C- TOC)	175
Abb. 31: Modellhafte Codierung	180
Abb. 32: Revision und Ausdifferenzierung der Codes über „visualisierte Codemaps“	184
Abb. 33: Intelligenzwerte der Stichprobe	194
Abb. 34: Alter der Probanden zum Untersuchungszeitpunkt	195
Abb. 35: Besuchte Klassenstufe der Probanden	195
Abb. 36: Verteilung der Probanden nach Schularten	196
Abb. 37: Akzelerationsmaßnahmen	198
Abb. 38: Familienstand der Mütter	199
Abb. 39: Schulabschluss der Mütter	200
Abb. 40: Ausbildung der Lehrer	202
Abb. 41: Geschlechtsverteilung der Lehrer	202
Abb. 42: Unterrichtliche Erfahrungen der Lehrer mit Schülern mit Autismus	202
Abb. 43: Unterrichtliche Erfahrungen der Lehrer mit Schülern mit Hochbegabung	202
Abb. 44: Fragebogen zum Arbeitsverhalten (AV-S)	204
Abb. 45: Fragebogen zum Schulklima (SCHUL)	205
Abb. 46: Allgemeine Schulprobleme aus Schülersicht	206
Abb. 47: Child Behavior Checklist (CBCL 4-18)	207
Abb. 48: Elternsicht: Zusammenarbeit mit der Schulleitung	208
Abb. 49: Elterneinschätzung: Zufriedenheit mit der Beschulungssituation insgesamt	209
Abb. 50: Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (TRF)	210
Abb. 51: Adaptive Skalen des TRF	211
Abb. 52: Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL, Petermann & Petermann, 2006)	213
Abb. 53 Problemstärke im SSQ-H; Rohwerte; gestrichelte Linie: mittlere Problemstärke	215
Abb. 54: Einschätzung der eigenen fachlichen Kompetenz zur Förderung des Schülers	217
Abb. 55: Einschätzung der Beanspruchung durch die Förderung des Schülers	217
Abb. 56: Vergleich Lehrer- (TRF) und Elterneinschätzung (CBCL)	218

Abb. 57: Child Behavior Checklist (CBCL 4-18) vs. Lehrerfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen (TRF)	219
Abb. 58: Eltern- und Lehrersicht der Zusammenarbeit	220
Abb. 59: Einschätzung der Schulzeitzufriedenheit der Schüler	221
Abb. 60: Zurechtkommen mit Lehrern	222
Abb. 61: Anzahl der Freunde (Schüler im YSR vs. Elternurteil im CBCL)	223
Abb. 62: Unternehmungen mit Freunden außerhalb der Schule (Schüler im YSR vs. Elternurteil im CBCL)	224
Abb. 63: Vergleich adaptiver Skalen im Eltern- (CBCL) und Schülerurteil (YSR)	225
Abb. 64: Zurechtkommen mit Klassenkameraden	226
Abb. 65: Einschätzung der Schulzeitzufriedenheit	227
Abb. 66: Einschätzung von Bullyingerfahrungen in der Schule	228
Abb. 67: Probandengruppenbezogene Codeverteilung	232
Abb. 68: Integration der triangulären Ergebnismatrix in das „Integrativ- theoretische Modell schulischer Entwicklung“ (IMSE)	305
Abb. 69: Visualisierung ausgewählter quantitativer Ergebnisse von Schülern mit ASS und hoher intellektueller Begabung der vorliegenden Studie	315
Abb. 70: Erweitertes Mehrebenenmodell von Schule	331
Abb. 71: Integratives Prozessmodell zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus und hoher Begabung	332
Abb. 72: Basismodell zur schulischen Förderung von Schülern mit Autismus und hoher Begabung	336

Abbildungen Anhang:

Abb. Anhang 1: Transkriptionsregeln nach Hoffmann-Riem (1980)	392
Abb. Anhang 2: Bilden eines Audioabschnitts (Audio-Quotation) in ATLAS-ti im Rahmen der „audiobasierten zusammenfassende Inhaltsanalyse“ (AZIA)	393
Abb. Anhang 3: Benennen einer Paraphrase in ATLAS-ti im Rahmen der „audiobasierten zusammenfassende Inhaltsanalyse“ (AZIA)	393
Abb. Anhang 4: Codieren einer Paraphrase in ATLAS-ti im Rahmen der „audiobasierten zusammenfassende Inhaltsanalyse“ (AZIA)	394
Abb. Anhang 5: Codesystem- Revision über codegefilterte Zitatübersichten im Codierungsfenster	394

Tabellenverzeichnis:

Tab. 1: Klassifikation von Autismus- Spektrum- Störungen	12
Tab. 2: Intelligenzverteilung bei Sturm, Fernell und Gillberg (2004)	23
Tab. 3: Intelligenzverteilung nach Cederlund et al. (2008)	23
Tab. 4: Intelligenzstruktur bei Menschen mit Autismus nach Dickerson Mayes und Calhoun (2008)	25
Tab. 5: Einschätzung der Effektivität von Interventionen bei der Behandlung von ASS	28
Tab. 6: Bausteine psychobiosozialer Intervention bei Autismus nach Bölte (2011, S. 592)	29
Tab. 7: inhaltliche Beschreibung von Schulstrukturebenen	32
Tab. 8: Schulische Prävalenzangaben	38
Tab. 9: Spezifische Besonderheiten bei Schülern mit Asperger- Syndrom nach Demes (2011, S. 73)	41
Tab. 10: Akademische Leistungen nach Griswold, Barnhill, Smith Myles, Hagiwara und Simpson (2002)	52
Tab. 11: zusammenfassende Übersicht schulischer Befunde aus der „Innenperspektive“	57
Tab. 12: Elternperspektive zur integrativen Beschulung von Schülern mit ASS nach Jackson Brewin, Renwick und Fudge Schormans (2008)	59
Tab. 13: Vorschläge der schulischen Förderung von Schülern mit Autismus- Spektrum- Störungen	65
Tab. 14: Einteilung von Maßnahmen der Begabtenförderung	93
Tab. 15: Intelligenzverteilung bei Cederlund, Hagberg, Billstedt, Gillberg und Gillberg (2008)	101
Tab. 16: Intelligenzverteilung aus Barnhill, Hagiwara, Smith und Simpson (2000)	101
Tab. 17: Übersicht über Veröffentlichungen zum Thema Autismus und hohe Begabung	104
Tab. 18: Thesen zum sonderpädagogischen Modell der Erziehung und Bildung nach Hoyningen-Süess und Gyseler (2005)	120
Tab. 19: Pädagogische Fördermaßnahmen für Schüler mit Autismus- Spektrum- Störungen und hoher intellektueller Begabung	124
Tab. 20: Übersicht über die verwendeten quantitativen Verfahren und Instrumente	142
Tab. 21: Verwendete Quellen für die Konstruktion der Leitfadeninterviews	155
Tab. 22: qualitativer Stichprobenplan	160
Tab. 23: Übersicht über die Stichprobenentwicklung und Datenerhebung	162
Tab. 24: Ablauf der Untersuchungstermine	165
Tab. 25: Interpretationsregeln für die zusammenfassende Inhaltsanalyse (Z-Regeln) nach Mayring (2008)	173
Tab. 26: Vorgehen bei der qualitativen Analyse der Leitfadeninterviews	176

Tab. 27: Transkriptionsplan	178
Tab. 28: Startliste - Codesystem Eltern	179
Tab. 29: Verteilung audiokodierter Interviews	182
Tab. 30: Stand der Bearbeitung bei der Revision und Ausdifferenzierung des Codesystems	183
Tab. 31: Übersicht der Datenerhebung und Auswertung	190
Tab. 32: Übersicht der Stichprobe	191
Tab. 33: Herkunft der Probanden	192
Tab. 34: Intelligenzwerte der Stichprobe	193
Tab. 35: IQ- Werte im HAWIK III	194
Tab. 36: Werte in der Marburger Beurteilungsskala zum Asperger- Syndrom	195
Tab. 37: Mittlere Schulnoten der Probanden in verschiedenen Fächern	197
Tab. 38: Korrelationen ausgewählter Schulnoten untereinander	197
Tab. 39: Alter der Lehrer	201
Tab. 40: Fragebogen zum Arbeitsverhalten (AV-S)	204
Tab. 41: Fragebogen zum Schulklima (SCHUL)	205
Tab. 42: Deskriptive Statistik für CBCL 4-18	207
Tab. 43: Deskriptive Statistik für TRF	210
Tab. 44: Adaptive Skalen im TRF	212
Tab. 45: Differenzen adaptiver Skalen im TRF - Wilcoxon-Test	212
Tab. 46: Deskriptive Statistik für LSL	213
Tab. 47: Problemstärke im „School Situations Questionnaire“ (SSQ- H)	215
Tab. 48: Problemstärke bei Sozialformen im SSQ (Rohwerte)	216
Tab. 49: Deskriptive Daten zu gepaarten Stichprobenwerten der Eltern und Lehrer (CBCL; TRF)	218
Tab. 50: Übersicht: Interviews nach Probandengruppen	229
Tab. 51: Übersicht der qualitativen Auswertungsdaten	230
Tab. 52: Codesystem Schüler	233
Tab. 53: Codesystem Eltern	235
Tab. 54: Codesystem Lehrer	238
Tab. 55: Probandengruppen- Vergleich der Codes	242
Tab. 56: Angaben der Zitate	242
Tab. 57: Code „Autismus“; Subcode „Symptomatik“- Beispiele aus den Interviews	243
Tab. 58: Code „Autismus“- Subcode „Planänderungen“ - Beispiele aus den Interviews	244
Tab. 59: Code „Autismus“; Subcode „Psychoedukation“ - Beispiele aus den Interviews	244
Tab. 60: Code „Autismus“; Subcode „Anzweifeln der Diagnose/ Instrumentalisieren“- Beispiele aus den Interviews	245
Tab. 61: Code „Autismus“; Subcode „Diagnose“- Beispiele aus den Interviews	245
Tab. 62: Code „Autismus“; Subcode „eigene Erklärungen Autismus“- Beispiele aus den Interviews	246
Tab. 63: Code „Begabung und Begabtenförderung“	247
Tab. 64: Code „Begabung und Begabtenförderung“- Beispiele aus den Interviews	248
Tab. 65: Code „Didaktik und Methodik“; Subcode „Partner- und Gruppenarbeit und andere soziale Unterrichtsaspekte“- Beispiele aus den Interviews	250
Tab. 66: Code „Didaktik und Methodik“; Subcode „Differenzierung und Förderung“- Beispiele aus den Interviews	251
Tab. 67: Code „Didaktik und Methodik“; Subcode „Nachteilsausgleiche“- Beispiele aus den Interviews	251
Tab. 68: Code „Didaktik und Methodik“; Subcode „Methodik“- Beispiele aus den Interviews	254
Tab. 69: Code „Mitschüler, soziale Situation und Bullying“- Beispiele aus den Interviews	255
Tab. 70: Code „Mitschüler und soziale Situation“; Subcode „Bullying“ - Beispiele aus den Interviews	257
Tab. 71: Code „Pausen und außerunterrichtliche Aktivitäten“- Beispiele aus den Interviews	259
Tab. 72: Code „Ratschläge und Wünsche“ der Schüler- Beispiele aus den Interviews	260
Tab. 73: Code „Ratschläge und Wünsche“ der Eltern und Lehrer- Beispiele aus den Interviews	261
Tab. 74: Code „Schulbegleitung“- Beispiele aus den Interviews	262
Tab. 75: Code „Schulbiographie“- Beispiele aus den Interviews	263
Tab. 76: Code „Sensorik“- Beispiele aus den Interviews	263
Tab. 77: Code „Unterricht und Leistungen“; Subcodestruktur „Deutsch“	266
Tab. 78: Code „Unterricht und Leistungen“; Subcode „Deutsch“- Beispiele aus den Interviews	266
Tab. 79: Code „Unterricht und Leistungen“; Subcodestruktur „Mathematik und Naturwissenschaften“	267
Tab. 80: Code „Unterricht und Leistungen“; Subcode „Mathematik und Naturwissenschaften“- Beispiele aus den Interviews	267
Tab. 81: Code „Unterricht und Leistungen“; Subcode „Sport“- Beispiele aus den Interviews	268
Tab. 82: Code „Unterricht und Leistungen“; Subcode „andere Fächer“- Beispiele aus den Interviews	269
Tab. 83: Code „Unterricht und Leistungen“; Subcode „Arbeitsverhalten, Mitarbeit und Konzentration“- Beispiele aus den Interviews	270
Tab. 84: Code „Unterricht und Leistungen“; Subcode „Schrift, Ab- und Mitschriften“- Beispiele aus den Interviews	271
Tab. 85: Code „Verhaltensprobleme“- Beispiele aus den Interviews	272
Tab. 86: Code „Eltern der Mitschüler“- Beispiele aus den Interviews	276
Tab. 87: Code „Kooperation/ Informationsfluss“- Beispiele aus den Interviews	277
Tab. 88: Code „Unterstützungssysteme“- Beispiele aus den Interviews	278
Tab. 89: Code „Ämter“- Beispiele aus den Interviews	279

Tab. 90: Code „Involvement/ Rolle der Eltern“- Beispiele aus den Interviews	279
Tab. 91: Code „Selbsthilfe“- Beispiele aus den Interviews	280
Tab. 92: Code „Beratung und Weiterbildung“- Beispiele aus den Interviews	281
Tab. 93: Code „Beziehung zum Schüler und Entwicklung“- Beispiele aus den Interviews	281
Tab. 94: Code „Schulorganisation“- Beispiele aus den Interviews	282
Tab. 95: Code „Kollegium und Schulleitung“- Beispiele aus den Interviews	283
Tab. 96: Auswertung der offenen Fragen der „Fragebögen für Kinder und Jugendliche mit Autismus und hoher Begabung“ nach Ressourcen, Risikofaktoren und Nachteilsausgleichen	284
Tab. 97: Auswertung der offenen Fragen der „Fragebögen für Kinder und Jugendliche mit Autismus und hoher Begabung“ für Kinder/ Jugendliche (FKA-HB), Eltern (FEKA-HB); „Vorstellungen von optimaler Schulsituation“ und „Gründe für Bullying“	286
Tab. 98: Auswertung der offenen Fragen der „Fragebögen für Kinder und Jugendliche mit Autismus und hoher Begabung“ Lehrerversion (FLeKA-HB); „akademische Stärken des Schülers“, „Hilfen und Strategien im Unterricht“	286
Tab. 99: Auswertung der offenen Fragen der „Fragebögen für Kinder und Jugendliche mit Autismus und hoher Begabung“ Elternversion (FEKA-HB); „schulbiographisch wirksame Aspekte“	287
Tab. 100: Gruppenspezifische Meta- Codes Ressourcen und Risikofaktoren	288
Tab. 101: Studenteneinschätzung von Ressourcen und Risikofaktoren	289
Tab. 102: Matrix modellorientierter Ressourcen und Risikofaktoren aus qualitativen Daten	290
Tab. 103: Trianguläre Ergebnismatrix von Ressourcen und Risikofaktoren aus qualitativen und quantitativen Daten	293
Tab. 104: Übersicht über durch die Akteure genutzten oder aufgesuchte Ressourcen und Strategien	299

Tabellen Anhang:

Tab. Anhang 1: Tabelle mit autismusbezogenen Studien, die eine Intelligenz im Bereich der intellektuellen Hochbegabung Ausweisen	388
Tab. Anhang 2: Differentialdiagnostik ASS und Hochbegabung (HB)	389
Tab. Anhang 3: Startliste Codesystem Schüler/ Kodierleitfaden	390
Tab. Anhang 4: Startliste Codesystem Lehrer	392

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
Anh.	Anhang
ASS	Autismus-Spektrum-Störungen
DSM-IV	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen; Saß, Wittchen & Zaudig, 2003)
HB	Hochbegabung bzw. hohe intellektuelle Begabung
HFA	High-Functioning-Autismus
HIQ	Intelligenz im Handlungsteil der Wechsler- Intelligenztests
i.S.	im Sinne
ICD-10	International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme; Weltgesundheitsorganisation; WHO) (Dilling, Mombour & Schmidt, 2008)
insbes.	insbesondere
IQ	Intelligenzquotient
KMK	Kultusministerkonferenz
M	Median
MH	standardisierte marginale Homogenität
NT	neurotypisch; Menschen ohne neurologische Auffälligkeiten bzw ASS; vgl. Carstensen, 2009
PR	Prozentrang
SD	Standardabweichung
Tab.	Tabelle
VIQ	Intelligenz im Verbalteil der Wechsler- Intelligenztests
WHO	Weltgesundheitsorganisation (World Health Organisation)
\bar{x}	Mittelwert
z.B.	zum Beispiel

Anhang A: Explikation des Vorverständnisses

Zur Explikation des Vorverständnisses soll der fachbiographische Hintergrund des Autors der vorliegenden Studie näher beleuchtet werden (vgl. auch Anhang F: tabellarischer Lebenslauf):

Der Autor der vorliegenden Studie beschäftigt sich seit ca. zehn Jahren in unterschiedlichen Kontexten mit der Thematik des Autismus-Spektrums. Von der Ausbildung her ist der Autor der vorliegenden Studie Sonderpädagoge mit erstem und zweitem Staatsexamen für das Lehramt Sonderpädagogik mit den Fachrichtungen Geistig- und Sprachbehindertenpädagogik. Er absolvierte berufsbegleitend eine heilpädagogisch orientierte und eine verhaltenstherapeutisch orientierte autismusspezifische Zusatzausbildung. Er ist aktuell Leiter eines Autismuszentrums. Vorher arbeitete er in Wohnheimen für Menschen mit Behinderungen, als Therapeut in einer Autismusambulanz und als Sonderpädagoge im schulischen Kontext.

Der Autor der vorliegenden Studie ist aktuell Landesreferent für den Förderschwerpunkt Autismus im Verband Sonderpädagogik e.V. - Landesverband Sachsen und Vorsitzender der dort assoziierten Landes- Arbeitsgruppe Autismus.

Aus dem Arbeits- und Erfahrungskontext des Autors ergibt sich eine subjektive Sichtweise, die u.U. durch autismusspezifische, schulassozierte und anwendungsorientierte Arbeitserfahrungen geprägt ist. Trotz vielfältiger Weiterbildung und theoretischer Arbeit im Bereich der Hochbegabtenforschung und Begabtenförderung sowie Beachtung quantitativer und qualitativer forschungsmethodischer Standards, könnte dies Effekte auf die Anlage und Auswertung der vorliegenden Studie gehabt haben.

Anhang B: Tabellen und Abbildungen zum Text

Anhang B1: Tabellen zum Text

Tab. Anhang 1: Tabelle mit autismusbezogenen Studien, die eine Intelligenz im Bereich der intellektuellen Hochbegabung ausweisen

Studie	Diagnostik- verfahren	Diagnose / Größe der Stichprobe	Alter M (SD) (range)	Mittlerer IQ (SD)	IQ – Range
Bauman (2005) (Daten für Ausgangs- Stichprobe (APS) und Untersuchungs- stichprobe, USP)	ASP: HAWIK, WIP, und andere	Asperger- Syndrom n= 104	12,3 (4,8) (4-24)	99,02 (16,05)	64-138
	USP: MWTB	Asperger- Syndrom n= 12	32 (6,9) (18- 43) <small>nur für größere Gruppe angegeben</small>	107 (13,9)	91- 130
Barnhill, Hagiwara, Smith & Simpson (2000)	WISC- III	Asperger n= 37	9,8 (k.A.)	98,2 (21,23)	66- 144
Cederlund, Hagberg, Billstedt, Gillberg & Gillberg (2008)	WAIS-III	Asperger (Gillberg Krit.) (n = 66)	21.6 (4.5)	103.0 (14,8)	66–143
Dickerson Mayes & Calhoun (2003)	WISC- III	Autistic Disorder n= 42 <small>(nur Gruppe IQ ≥ 80 berücksichtigt, nicht IQ < 80, n = 21)</small>	8.5 (k.A.) (6-15) <small>(Angabe für beide Gruppen)</small>	103 (16)	80–143
Dickerson Mayes & Calhoun (2004)	WISC- R/ III	Autism or Asperger’s syndrome n= 157	5.1 (k.A.) (1.6–14.4)	65 (k.A.)	14–143
Gilchrist, Green, Cox, Burton, Rutter & Le Couteur (2001)	WISC-R WAIS-R	Asperger- Syndrome n= 20	13,75 (11-19)	92,15 (17,70)	71- 141
Griswold, Barnhill, Smith Myles, Hagiwara & Simpson (2002)	WISC–R WIAT	Asperger- Syndrome n= 21	10.0 (k.A.) (6.8–16.7)	100.1 (26.1)	66–144
Hippler (2003)	HAWIK WISC WAIS <small>(Angaben aus Akten)</small>	Asperger- Syndrome Gruppe Österreich, n= 20	37 (10.16) (17- 63)	113 (18.9)	77-153
		Asperger- Syndrome Gruppe England, n= 8		100 (31.8)	61- 150
Klin, Saulnier, Sparrow, Cicchetti, Volkmar & Lord (2007)	WISC- III, WAIS-III	ASS Yale Sample (n = 84)	12.4 (2.9) (7.0–18.9)	99.8 (20.6)	62–141
		Michigan Sample (n = 103)	10.0 (2.4) (7.0–17.8)	99.0 (17.1)	57–144
Landa & Goldberg (2005)	WISC- R/ III, WAIS-R	Autism HFA n= 19	11.01 (2.89)	109.7 (15.80)	81–139

Myles, Simpson & Becker (1994)	WISC–RWJ	High-Functioning Autistic Disorder n= 41			k.A. (3–18)	80.4 (22.9)	40–138
Rühl, Bölte & Poustka (2001)	HAWIE-R/ HAWIK-R	ASS n=84			17,2 (8,1) 6,1-37,6	76,7 (26,7)	32–129
Siegel, Minshew & Goldstein (1996)	WISC-R	High- Functioning- Autism n= 45			10,06 (3,46) (6,0-16,6)	96,02 (14,49)	72 – 131
Spek, Scholte & van Berckelaer-Onnes (2007)	WAIS III	Autistic disorder n=16 (37,2%) Asperger syndrome n=27 (62,8%)			41.93 (10.67) 18 - 60	110.16 (16.05)	83–145
Vickerstaff, Heriot, Wong, Lopes & Dossetor (2007)	WAIS (Wechsler, 1999)	gesamt: n=22 Autism n=17 (77%) Asperger's disorder n= 3 (14%) Atypical autism n= 2 (9%)			11.86 (1.65) (7.92-13.92)	105.41 (15.34)	82–141
Lehnhardt, Gawronski, Jahnes, Geyer, Pukrop, David, Tepest, Huff & Vogeley (2008)	HAWIE-R	AS / HFA n= 37 (Teilstichprobe von n=78)			33,7 (9,9) (k.A.)	131,7 (11,5)	k.A.
De Bruin, Verheij & Ferdinand (2006)	WISC- R	Asperger n= 11	Autism n= 13	PDD- NOS n= 76			
	FSIQ - Range M (SD)	66- 152 102.91 (24,12)	48- 122 83,62 (22,63)	49- 131 89,58 (19,38)			
	Alter	M = 8.60 (1,78) 6–12	M = 8.62 (1,81) 6–12	M = 8.39 (1,86) 6–12			

WISC–R = Wechsler Intelligence Scale for Children–Revised; WISC–III = Wechsler Intelligence Scale for Children–Third Edition; WIAT = Wechsler Individual Achievement Test; WPPSI–R = Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence–Revised; WAIS = Wechsler Adult Intelligence Scale; WAIS–R = Wechsler Adult Intelligence Scale–Revised; WRAT–R = Wide Range Achievement Test–Revised; WJ = Woodcock–Johnson Psychoeducational Battery; WJ–R = Woodcock–Johnson Tests of Achievement Revised; K–TEA = Kaufman Test of Educational Achievement

Tab. Anhang 2: Differentialdiagnostik ASS und Hochbegabung (HB);
in Anlehnung an Burger-Veltmeijer (2007), Burger-Veltmeijer, Minnaert & Van Houten-Van den Bosch (2011),
Gallagher und Gallagher (2002), Henderson (2001) und Spitzok von Brisinski (2003)

Bereiche	Schüler mit Hochbegabung	Schüler mit HB und ASS	Schüler mit Asperger- Syndrom / HFA
soziale Kompetenz	meist unauffällig, u. U. sekundäre Probleme	eingeschränkt, soziales Lernen durch kognitive Kompensation	eingeschränkt
kognitive Empathie	unauffällig	wenig ausgeprägt	wenig ausgeprägt
Blickkontakt	unauffällig	wenig sozial moduliert	wenig sozial moduliert
Gestik / Mimik	normal	oft eingeschränkt in Verständnis und Verwendung (ggf. kompensatorisch erlernt)	oft eingeschränkt in Verständnis und Verwendung
Suche nach Freunden (auf gleicher Entwicklungsstufe)	ja, i.d.R sozial integriert	vorhanden, aber z.T. eingeschränkt	vorhanden, aber z.T. eingeschränkt
Sprache	z.T. akzeleriert, unauffällig	normale bis akzelerierte Entwicklung, „erwachsene“ Sprache	normale Entwicklung, „erwachsene“ Sprache

Prosodie	unauffällig	z.T. wenig moduliert	z.T. wenig moduliert
Pragmatik	normal	Probleme mit Gesprächsregeln, Hang zum Monologisieren	Probleme mit Gesprächsregeln, Hang zum Monologisieren
Humor, Witze, Ironie, Zweideutigkeiten verstehen	unauffällig bis gut	Verständnisprobleme, Kompensation durch Lernen	oft Verständnisprobleme
Motorik	unauffällig	z.T. ungeschickt, steif	z.T. ungeschickt, steif
Geschlecht	gleich verteilt	mehr männlich	mehr männlich
gesamt – IQ	IQ \geq 130	IQ \geq 130	IQ \geq 85
Intelligenzprofil	unterschiedlich	inhomogen, charakteristisches Profil	inhomogen, charakteristisches Profil
Denkstil	flexibel, kreativ	eher wenig flexibel	eher wenig flexibel
Gedächtnis	sehr gut	sehr gut, bes. auf bestimmten Gebieten	gut, bes. auf bestimmten Gebieten
Interessen	eher vielseitig, wechselnd	einseitig, außergewöhnliche Spezialinteressen (aber auch wechselnd)	einseitig, außergewöhnliche Spezialinteressen (aber auch wechselnd)
Interesse an Sport	normal	eher nicht	eher nicht
Routinen	meist flexibel im Alltag	wenig Toleranz für spontane Änderungen	wenig Toleranz für spontane Änderungen
Stereotypen (v.a. motorische)	keine	teilweise, eher in Kindheit und bei Aufregung	teilweise, eher in Kindheit und bei Aufregung

Tab. Anhang 3: Startliste Codesystem Schüler/ Kodierleitfaden

Startliste - Codesystem Schüler
Code: 01 Unterricht und Leistungen
Dies ist eine Über- Kategorie verschiedener unterrichts- und leistungsbezogener Codes (positive und negative Attribution von Unterricht, Leistungen sowie Didaktik). In den Unterkategorien werden Aspekte verschiedener Unterrichtsfächer und Leistungsbereiche codiert. Die Teilung in eher positive oder negative Attribution betrifft die Bewertung des Interviewpartners. Didaktik betrifft übergreifende Aspekte der Unterrichtsgestaltung.
Code: 01.1 eher negative Attribution
Hier werden alle Themen codiert, die den Unterricht, verschiedene Fächer und Leistungen des Schülers betreffen. Negative Attribution betrifft die Bewertung des Interviewpartners.
<i>Beispiele:</i> 1. L: Nein, er mag das nicht und er mag dann auch nicht so, ja, in Gruppen spielen. .. Ja das mag er nun nicht so. ... (überlegt)) - Was mag er denn auch nicht? - Musik mag er auch nicht. K: Aha! Wissen sie warum er das nicht mag? L: Nein. 2. E: Und nicht so gut /ehm/ ist er, glaub ich so in /ehm/ den weichen Fächern, also /ehm/ Geschichte oder Ethik oder solche Dinge. Das hält er für Blabla, das sind also keine harten Fakten, ja, der harte Naturwissenschaftler, /ehm/ und das interessiert ihn dann auch nicht und da macht er nicht mit und dann hat er also da auch keine so tollen Noten gekriegt, aber nie dramatisch schlecht."
Code: 01.2 eher positive Attribution
Hier werden alle Themen codiert, die den Unterricht, verschiedene Fächer und Leistungen des Schülers betreffen. Positive Attribution betrifft die Bewertung des Interviewpartners.
<i>Beispiele:</i> 1. L: Wobei ich natürlich auch nur Mathe unterrichte und das ist auch wirklich sein, naja, stärkstes Fach, würde ich sagen. 2. E: Also, ((stockt)) er ist ... in .. also er ist in Englisch hervorragend und er hat /eh/ Französisch /ehm/ als zweite Fremdsprache, da ist er glaub ich auch relativ gut. Und Naturwissenschaften ist er super. "

Code: 01.3 Didaktik
Hier werden Aspekte codiert, die Aussagen zu didaktischen Fragen beinhalten. Dies können u.a. Aussagen zur Unterrichtsgestaltung, zu Differenzierung und Förderung, zu Sozialformen wie Gruppenarbeit oder Einzelarbeit oder zu Nachteilsausgleichen (Zeitverlängerung, Extra- Raum, andere Bewertung u.ä.) sein.
<i>Beispiel- Individualisierung und Nachteilsausgleich:</i> <i>L: Ich weiß nicht, manchmal hat man ja so kleine, kleine Sachen, so Rituale oder sowas. /Ehm/ .. ((überlegt)) Ja, da könnte ich jetzt aber so direkt nichts sagen. ... Also ich gucke aber auch immer so, so wie es ist mit ihm. Also wenn ich merke, er will auch wohl mitmachen, dann .. ja, fordere ich ihn auch ein bisschen mehr, aber wenn man eben auch oder wenn ich eben merke, dass das irgendwie so gar nicht sein Tag ist, dann lass ich ihn auch eher in Ruhe."</i>
Code: 02 Verhaltensprobleme/ Wutanfälle
Hier werden alle Themen codiert, bei denen Verhaltensprobleme angesprochen werden. Diese können externalisierend (Aggressionen, Wutanfälle, Werfen von Gegenständen...) oder auch eher internalisierend (Verstecken, Rückzug, Verweigerung, Weglaufen) sein. Auch Ursachen und Folgen der Probleme werden hier codiert.
Code: 03 Autismus
Hier werden alle Themen codiert, bei denen über Autismus gesprochen wird. Dies kann neben Erklärungen, Zuschreibungen, Wege zur Diagnose und Sorgen auch andere Aspekte betreffen, die einen Bezug zum Autismus herstellen.
Code: 04 Schulbegleitung
Hier werden alle Themen codiert, bei denen Schulbegleitung angesprochen wird. Dieser Code kann u.a. die Aufgaben der Schulbegleitung, die Ursachen und die negativen oder positiven Folgen der Schulbegleitung betreffen.
Code: 05 Mitschüler
Hier werden alle Themen codiert, bei denen die Mitschüler angesprochen werden. Dies kann im Kontext des Unterrichts oder in außerunterrichtlichen Situationen beschrieben werden und positive, neutrale oder auch negative Züge tragen.
Code: 06 Pausen und außerunterrichtliche Aktivitäten
Hier werden alle Themen codiert, bei denen die Pausensituation oder außerunterrichtliche Aktivitäten angesprochen werden. (z.B. Orte, an denen sich in Pausen aufgehalten wird, Probleme bei der Pause, Verstecke, indiv. Pausenregelungen, oder auch: Wandertage, Kinobesuche, Klassenfahrten....) auch der Schulweg, Essenszeiten oder Angaben zum Hort werden hier codiert.
Code: 07 Spezialinteresse
Hier werden Aspekte codiert, die Bezüge zu den Spezialinteressen der Schüler herstellen oder beinhalten. Dies kann auch die Ablehnung anderer Inhalte betreffen.
Code: 08 Sensorik
Hier werden alle Themen codiert, bei denen eine auffällige Sensorik des Schülers angesprochen wird. Dies könnte z.B. eine besondere Unter- oder Überempfindlichkeit bei Lautstärke, Gerüchen oder bei visuellen oder taktilen Reizen sein.
Code: 09 Ratschläge und Wünsche
Hier werden Aspekte codiert, die Aussagen zu Ratschlägen oder Veränderungswünschen beinhalten. Die Wünsche können sowohl den Unterricht als auch andere schulische oder übergreifende Aspekte betreffen.
Code: 10 Freunde und soziale Beziehungen
Hier werden alle Themen codiert, bei denen über Freundschaft und soziale Beziehungen gesprochen wird. Dies kann sowohl positiv als auch negativ gesehen und beschrieben werden.
Code: 11 Schule allgemein
Hier werden Aspekte codiert, die die allgemeine Schulsituation betreffen. Dies kann räumliche, sächliche, personelle und soziale Aspekte beinhalten. - z.B. bestimmte Räume, mangelnde Ausstattung, fehlende Themen oder Kurse, Schule als Ort der Unruhe oder der sozialen Interaktion.
Code: 12 Mobbing/ Bullying
Hier werden alle Themen codiert, bei denen Mobbing, Bullying, Ärgern, Schläge, Verstecken von Schulsachen, Hänkeln, Ausschließen u.ä. angesprochen werden. Der Code betrifft den Schüler selbst als Opfer und ggf. auch als Täter.
Code: 888 Interviewprobleme
Hier werden Probleme, Missverständnisse und Zwischenfälle im Interview codiert.
Code: 999 andere
Hier werden Themen codiert, die in den anderen Codes nicht unterzubringen sind oder noch nicht berücksichtigt wurden. Sind keine klaren Zuordnungen zu treffen oder kann keine Einigkeit über die Codierung getroffen werden, so wird hier codiert. Auch neue Aspekte oder Vorschläge für Kategorien können hier untergebracht werden.

Startliste Codesystem Lehrer
01 Unterricht und Leistungen 01.1 eher negative Attribution 01.2 eher positive Attribution 01.3 Didaktik 02 Kollegium und Schulleitung 03 Verhaltensprobleme 04 Autismus 05 Schulbegleitung 06 Mitschüler 07 Sensorik 08 Pausen und außerunterrichtliche Aktivitäten 09 Schulorganisation 10 Zusammenarbeit/ Kooperation 11 Beziehung zum Schüler und Entwicklung 12 Begabtenförderung 13 Mobbing/ Bullying 14 Schulsystem 15 Ratschläge und Wünsche 888 Interviewprobleme 999 andere

Anhang B2: Abbildungen zum Text

Zeichen	Bedeutung
..	kurze Pause
...	mittlere Pause
....	lange Pause
.....	Auslassung
/eh/	Planungspausen
/ehm/	
((Ereignis))	nicht-sprachliche Handlungen, z.B. ((Schweigen))((zeigt auf ein Bild))
((lachend))	Begleiterscheinungen des Sprechens (die Charakterisierung steht vor den entsprechenden Stellen)
((erregt))	
((verärgert))	
<u>sicher</u>	auffällige Betonung, auch Lautstärke
s i c h e r	gedehntes Sprechen
()	unverständlich
(so schrecklich?)	nicht mehr genau verständlich, vermuteter Wortlaut

Abb. Anhang 1: Transkriptionsregeln nach Hoffmann-Riem (1980), entnommen aus Kukarz (2005, S. 47);

Zusätzlich zu den in Abbildung Anhang 1 dargestellten Transkriptionsregeln nach Hoffmann-Riem (1980) wurden folgende Regeln verwendet:

zusammengezogene Äußerungen werden als Schriftsprache ausgeschrieben: Bsp.: /sone/ → „so eine“; /dahamemal/ → „da haben wir mal“; /weeste?/ → „weißt du?“; auch Interjektionen wie /ja/ oder /hm/ oder /äh/ sind zu verschriftlichen; Interjektionen (/ja/ oder /hm/ oder /äh/) während ein anderer Sprecher spricht sind nicht zu transkribieren; bei Wortabbrüchen folgt ein Strich: - „Da bin ich dab- da gewesen.“)

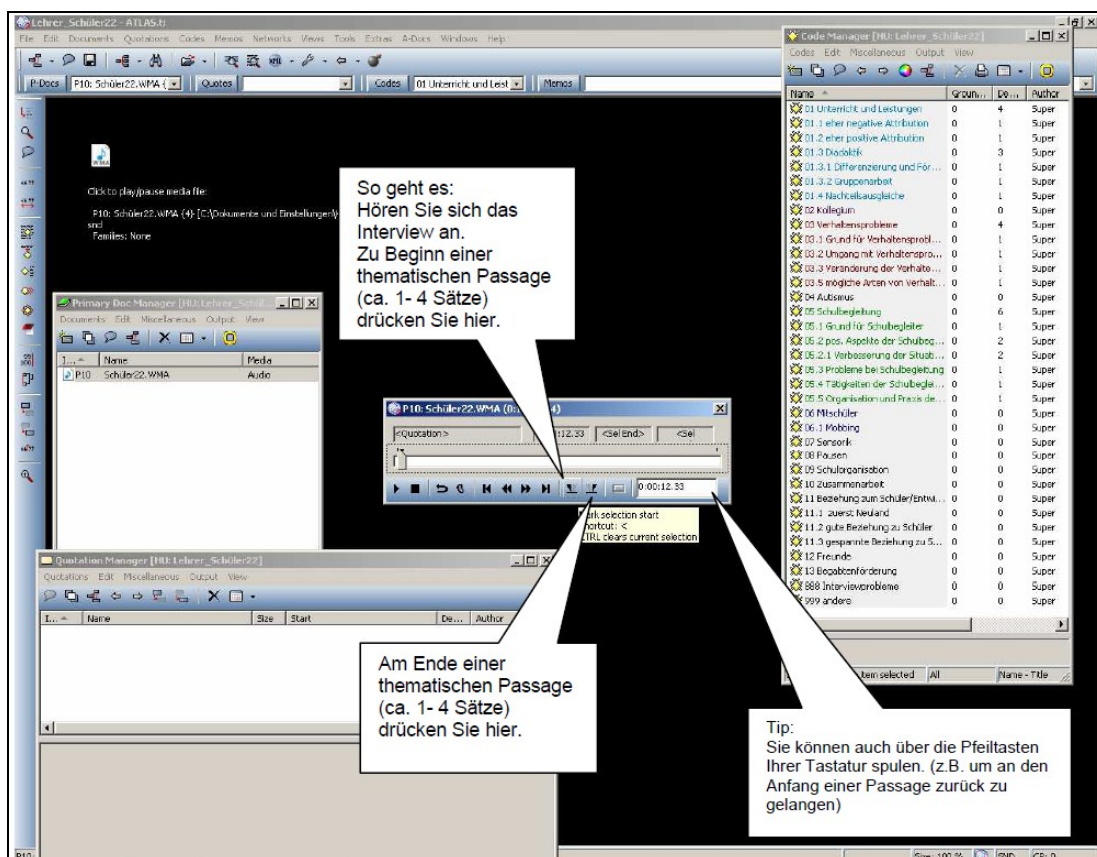


Abb. Anhang 2: Bilden eines Audioabschnitts (Audio-Quotation) in ATLAS.ti im Rahmen der „audiobasierten zusammenfassende Inhaltsanalyse“ (AZIA)

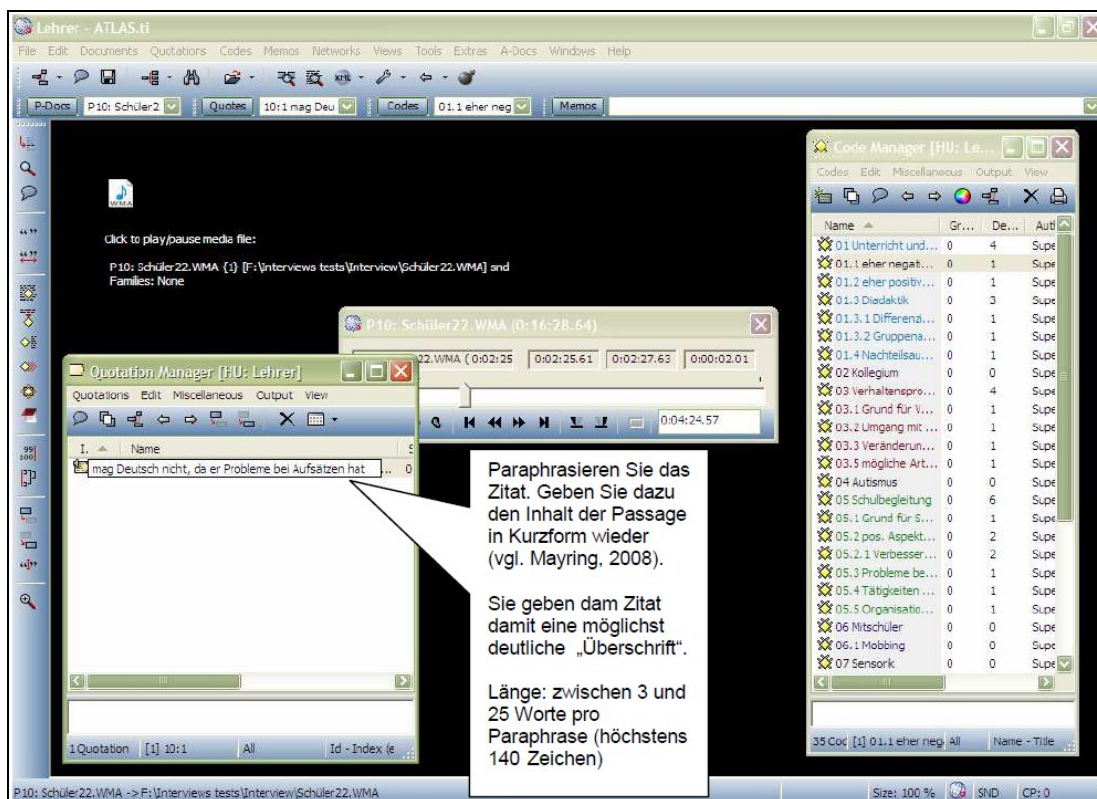


Abb. Anhang 3: Benennen einer Paraphrase in ATLAS.ti im Rahmen der „audiobasierten zusammenfassende Inhaltsanalyse“ (AZIA)

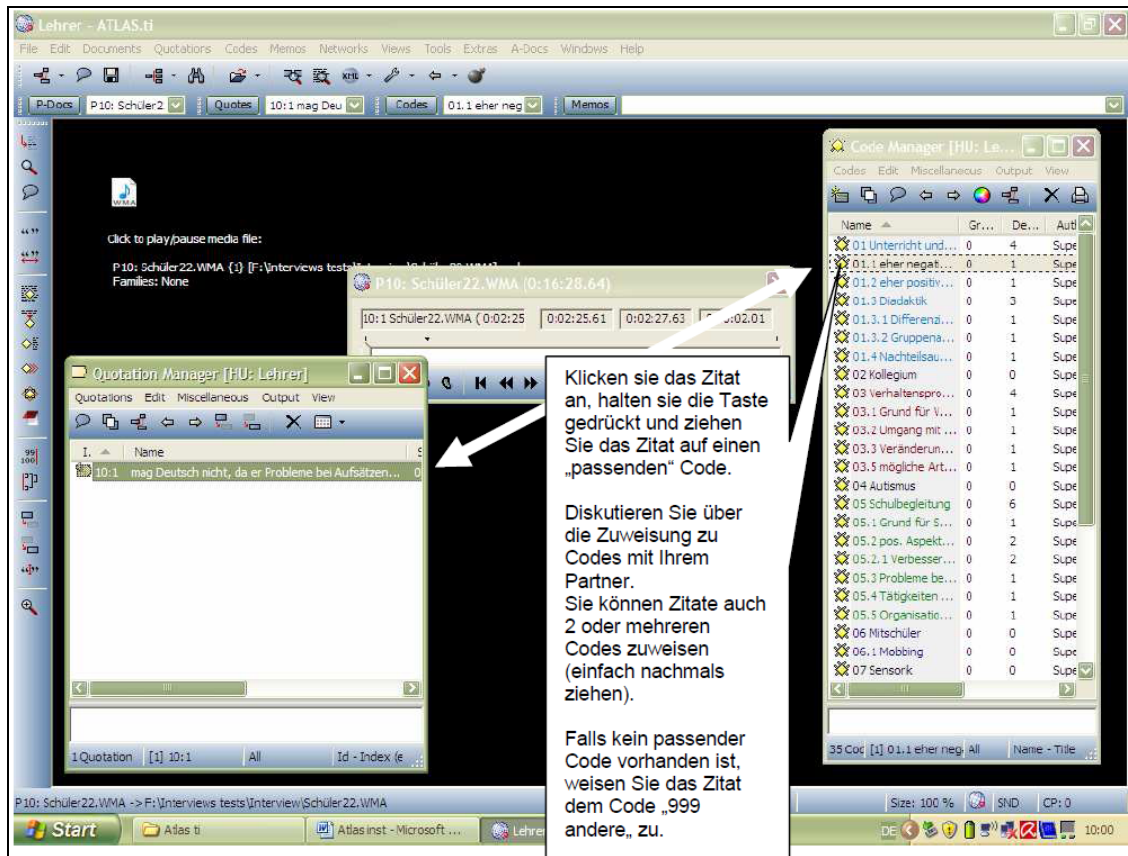


Abb. Anhang 4: Codieren einer Paraphrase in ATLAS-ti im Rahmen der „audiobasierten zusammenfassende Inhaltsanalyse“ (AZIA)

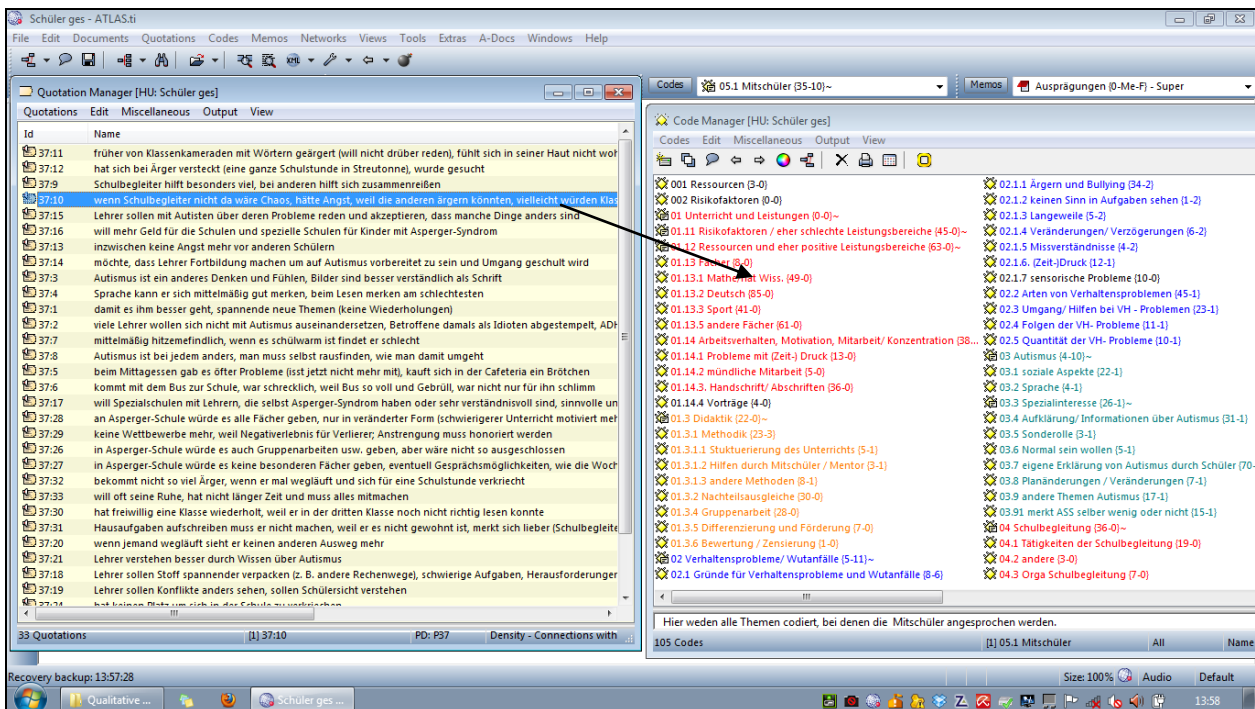


Abb. Anhang 5: Codesystem- Revision über codegefilterte Zitatübersichten im Codierungsfenster (links: Quotations manager und rechts: Codemanager im Programm Altlast-ti)

Anhang C: Studienwerbung

Anhang C1: Anschreiben Ambulanzen/ Beratungsstellen

Philipp Knorr

Tel.:

e- Mail:

Internet:



Rostock/ Dresden, Nov. 2007 & Februar 2008

**Betreff: Anfrage zur Unterstützung einer Forschungsstudie zum Thema
Autismus und Hochbegabung**

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Eltern, liebe Kolleginnen und Kollegen,

unter Umständen sind Sie im „autismus“ Heft 10/2007 des Bundesverbandes „autismus Deutschland e.V.“ schon auf diese Studie aufmerksam geworden.

Im Rahmen meiner Promotion an der Universität Rostock, Institut für Pädagogische Psychologie, beschäftige ich mich unter dem Titel:

Autismus und Hochbegabung?

Die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen mit Autismus- Spektrum- Störungen und allgemein intellektueller Hochbegabung (Arbeitstitel)

in einer wissenschaftlichen Studie mit dem gleichzeitigen Vorkommen von Autismus und Hochbegabung oder hoher Begabung.

Insgesamt ist die Forschungslage zum Vorliegen von Autismus- Spektrum- Störungen und intellektueller Hochbegabung (auch international) als wenig beachtet zu bezeichnen, obwohl in beiden Fachrichtungen vielfältige Forschungsarbeiten vorliegen.

Durch die geplante Untersuchung sollen u. a. Fördermaßnahmen, -bedingungen und schulische Angebote gefunden werden, die den besonderen Bedürfnissen der Betroffenen Rechnung tragen.

Für die Studie werden ab **Winter 2007/ 2008** Kinder und Jugendliche mit einer Diagnose Asperger-Syndrom oder High- Functioning- Autismus **zwischen zehn und 19 Jahren** gesucht.

Interessant für die Studie ist die sicher kleine Gruppe Kinder und Jugendlicher, die in einem Intelligenztest (in Teilbereichen) einen **IQ- Wert von ca. 130** oder höher erreicht hat.

Für die Studie werden, falls möglich, folgende Daten der Teilnehmer erhoben:

Schüler / Jugendliche: verschiedene Fragebögen, ein Interview / Befragung zur schulischen Situation (zur wissenschaftlichen Auswertung wird das Interview aufgezeichnet), evtl. ein Test zur Erfassung der Intelligenz.

Eltern: verschiedene Fragebögen (per Post) ein kurzes Interview zur schulischen Situation

Lehrer: verschiedene Fragebögen (per Post), ein kurzes Interview zur schulischen Situation (per Telefon)

Zeitlich wird die Befragung einen Vor- oder Nachmittag in Anspruch nehmen. Je nach individueller Lage könnten auch zwei Termine notwendig sein. Eine Untersuchung könnte in Rostock, in Dresden oder auch am Wohnort der Teilnehmer stattfinden.

Ich würde mich sehr freuen, wenn Sie dieses Schreiben in Ihrer Dienstberatung oder Vorstandssitzung besprechen, und evtl. in Frage kommende Kinder, Jugendliche oder Eltern auf die Studie aufmerksam machen könnten. Diese würden bei Interesse ein Informationsschreiben und einen Anmeldebogen erhalten.

Eventuell könnten Sie auch das im Anhang mitgeschickte Informationsblatt aushändigen. Falls Sie Informations- Flyer der Studie benötigen, benachrichtigen Sie mich bitte, und ich werde Ihnen umgehend einige Exemplare zusenden.

Nähere Informationen zu der Studie finden Sie unter: **www.autismus-hochbegabung.de**

Für Rückfragen stehe ich Ihnen jederzeit gern zur Verfügung.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit und mit freundlichen Grüßen,

Philipp Knorr
Universität Rostock
Institut für Pädagogische Psychologie/
Autismusambulanz Region Rostock

Prof. Dr. Helga Joswig
Universität Rostock
Institut für Pädagogische Psychologie

gefördert durch:

Anhang C2: Artikel in Zeitschrift „Autismus“

(Knorr, P. (2007a). Autismus und Hochbegabung. Eine Studie zu Autismus- Spektrum- Störungen und allgemein intellektueller Hochbegabung. *Autismus*, 64, S. 22-23.)

therapie – beschulung – erziehung

Autismus und Hochbegabung

Eine Studie zu Autismus – Spektrum – Störungen und allgemein intellektueller Hochbegabung

Philipp Knorr, Sonderpädagogin

Die Verbindung von Autismus und Hochbegabung ist vielfach von Vorurteilen und Mythen geprägt. Diese Vorurteile kennt wahrscheinlich jeder, der mit autistischen Menschen lebt und arbeitet. Vielfach wird angenommen, alle Autisten seien gleichzeitig hochbegabt oder Hochbegabte hätten generell einen „Hang“ zum Autismus.

Dies resultiert zum einen wahrscheinlich aus Medienberichten über autistische Savants, die oftmals trotz geistiger Behinderung auf eng umschriebenen Gebieten wie Kalenderrechnen, Mathematik, Musik oder Zeichen Höchstleistungen erbringen. Zum anderen werden hochbegabte Menschen vielfach mit psychosozialen Problemen, geringer sozialer Kompetenz, Einzelgängerum und mangelnden Beziehungen in Verbindung gebracht. Diese Urteile über Hochbegabte sind weitgehend wissenschaftlich widerlegt worden. Die Verbindung zu ‚autistischen‘ Verhalten, das sich u. a. durch einen Mangel an sozio-emotionaler Gegenseitigkeit und durch kommunikative Probleme auszeichnet, scheint jedoch leicht herzustellen zu sein. Falsch verstandene Informationen und Simplifizierungen dieses Zu-

sammenhangs tragen mitunter zu einer Mystifizierung von Menschen mit autistischen Störungen bei, die dem Stand der Forschung und einer professionellen therapeutischen Zugangsweise wenig entspricht oder gar Entwicklungschancen der Betroffenen verringert.

Trotz einer eingehenden Analyse der vorhandenen Forschungsliteratur konnten nur wenige Studien gefunden werden, die sich explizit mit dem Zusammenhang von intellektueller Hochbegabung und Autismus – Spektrum – Störungen befassen.

Die geringe Vernetzung von Autismus- und Hochbegabtenforschung mag darin begründet sein, dass sich mit Autismus – Spektrum – Störungen vor allem klinisch-psychiatrische Wissenschaftsdisziplinen auseinandersetzen, während Forschungsarbeiten zur Hochbegabung vor allem einen psychologisch-pädagogischen Hintergrund haben.

Unter Hochbegabung soll hier die allgemeine intellektuelle Hochbegabung verstanden werden, die ab einem testpsychologischen Intelligenzquotienten (IQ) von über 130 Punkten oder einem Prozentrang höher als 97 angesetzt wird.

Für hochbegabte Schüler wurden ver-

schiedene Modelle schulischer Förderung entwickelt, die sich grob unter den Begriffen „Enrichment“ (zusätzliche Lernangebote) und „Akzeleration“ (beschleunigte Schullaufbahn) zusammenfassen lassen. Ob und in welchem Maße hier auch Schüler mit Autismus berücksichtigt werden, ist momentan nicht festzustellen.

Insgesamt ist die Forschungslage zum Überschneidungsbereich von Autismus – Spektrum – Störungen und intellektueller Hochbegabung als wenig beachtet zu bezeichnen, obwohl in beiden Fachrichtungen vielfältige Forschungsarbeiten vorliegen.

Im Rahmen meiner Promotion an der Universität Rostock, Institut für Pädagogische Psychologie, beschäftige ich mich wissenschaftlich mit der Überschneidung von Autismus und Hochbegabung.

Zielsetzung einer geplanten Studie ist die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit hochbegabten autistischen Menschen, um adäquate Förder- und Bildungsbedingungen schaffen zu können und eventuellen (diagnostischen) Fehlurteilen vorzubeugen.

Für diese Studie werden ab Herbst 2007 Jugendliche mit Asperger-Syndrom oder High-Functioning-

Autismus zwischen zehn und 19 Jahren gesucht.

Besonders interessant für die Studie ist die sicher kleine Gruppe jugendlicher, die in einem Intelligenztest einen IQ-Wert von 130 oder höher erreicht hat.

Ich freue mich auf Fragen, Hinweise, Anregungen und Anfragen möglicher Teilnehmer.

Nähere Informationen finden Sie unter:

www.autismus-hochbegabung.de

Ansprechpartner:

Philipp Knorr

Tel.: 0381 - 8099528 (dienstl.)

Autismus-Ambulanz Region Rostock

0176 - 27161278 (priv.)

Goethestraße 15

18055 Rostock

E-Mail: ph.knorr@web.de

www.autismus-hochbegabung.de

Anhang C3: Flyer der Studie

Wer und was wird untersucht?

Untersucht werden Schüler und Schülerinnen mit Autismus und einer hohen Begabung im Alter von zehn bis 19 Jahren. Falls möglich, werden folgende Daten erhoben und ausgewertet:

- **Kinder/ Jugendliche**
 - verschiedene Fragebögen
 - ein kurzes Interview
(zur wissenschaftlichen Auswertung wird das Interview aufgezeichnet)
 - ein Test zur Erfassung der Intelligenz
- **Eltern**
 - verschiedene Fragebögen
 - ein kurzes Interview
- **Lehrer/ Lehrerin**
 - verschiedene Fragebögen
 - ein kurzes Interview
(u. U. per Telefon)

Die Untersuchungen können bei Ihnen zu Hause, in der Nähe des Wohnortes oder in Rostock bzw. Dresden stattfinden.

So erreichen Sie mich:

Studie Autismus und Hochbegabung in der Schule

Philipp Knorr
Sonderpädagoge

Straße Nr.
010xx Dresden

Tel.: 0351xxxx
01xxxxxx
Tel./ Fax: 01xxxxxxxxx

knorr@autismus-hochbegabung.de
www.autismus-hochbegabung.de

wiss. Anbindung:
Universität Rostock

Institut für Pädagogische Psychologie
Prof. Dr. Helga Joswig
August-Bebel-Str. 28
18055 Rostock

www.phf.uni-rostock.de/institut/ipp/paed_psy.htm

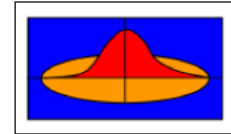
Förderer und Kooperationspartner:

Hans Böckler
Stiftung

Förderer für alle Jahre (Hochbegabung)



Studie Autismus und Hochbegabung in der Schule



„Es scheint uns, als wäre für gewisse wissenschaftliche oder künstlerische Höchstleistungen ein Schutz 'Autismus' geradezu notwendig.“
(Hans Asperger, 1968)

www.autismus-hochbegabung.de

Die Studie

Ziel der Studie ist es, dem in der gegenwärtigen deutschen und internationalen Forschung aufgeführten, aber kaum untersuchten Zusammenhang von Autismus und allgemein intellektueller Hochbegabung nachzugehen.

Die bisher nicht eigenständig untersuchte Gruppe von hochbegabten Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen soll in einer Fallstudie mit Fragebögen und Interviews untersucht und mit durchschnittlich begabten, hochbegabten und autistischen Jugendlichen in Beziehung gesetzt werden.

Die Studie untersucht im Besonderen die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen mit Autismus und allgemein intellektueller Hochbegabung / hoher Begabung.

Es sollen u. a. adäquate Förder- und Bildungsbedingungen gefunden werden, die den besonderen Bedürfnissen der Betroffenen Rechnung tragen.

Informationen zur Studie finden Sie auf der Internetseite:
www.autismus-hochbegabung.de

Was ist Autismus?

Autismus-Spektrum-Störungen sind tiefgreifende Entwicklungsstörungen, die in unterschiedlichsten Erscheinungsformen auftreten können.

Das intellektuelle Kompetenzniveau autistischer Menschen kann vom Bereich der geistigen Behinderung bis hin zu normaler oder (in einigen Fällen) überdurchschnittlicher Intelligenz reichen.

Zu den wesentlichen Kennzeichen des Autismus zählen:

- die qualitative und schwere Beeinträchtigung zwischenmenschlicher Beziehungen,
- die Beeinträchtigung der Kommunikation und Phantasie sowie
- ein deutlich eingeschränktes Repertoire an Aktivitäten und Interessen (zwanghaftes Bestehen auf Gleichhaltung der Umwelt, Vorlieben für bestimmte Objekte, Themen, Stereotypen).

Was ist Hochbegabung?

„Unter (Hoch-)Begabung werden [...] die kognitiven, motivationalen und sozialen Möglichkeiten des Individuums verstanden, auf einem oder mehreren Gebieten gute bis herausragende Leistungen zu erzielen.“
(Perleth, 2006)

Dabei gelingt es nicht allen Menschen mit hoher Begabung ihre Potentiale auch zu entfalten. Dies hängt neben den individuellen Persönlichkeitsmerkmalen auch von den jeweiligen Umwelt- und Bildungsbedingungen ab.


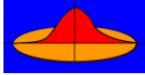
In der Studie wird die allgemein intellektuelle Hochbegabung betrachtet, die mit Intelligenztests ermittelt wird.

Als Grenze zur Hochbegabung hat sich ein Intelligenzwert (IQ) ab 130 etabliert.

Neben der allgemeinen intellektuellen Hochbegabung können hohe Begabungen natürlich auch in anderen Bereichen auftreten (z.B. Musikalität, Kreativität, Psychomotorik).

Anhang D: Erhebungsverfahren
Anhang D1: Fragebögen

Anhang D1.1: Fragebogen für Kinder und Jugendliche mit Autismus und hoher Begabung“ (FKAHB)

<h2 style="margin: 0;">Fragebogen für Schüler (FKA- HB)</h2> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"></div> <p style="text-align: center; font-size: small;">Studie Autismus und Hochbegabung</p>
<p>Name: _____</p> <p>Datum: _____</p>
<p>In der Schule ...</p> <p>1. Wie schätzt Du Deine Schulzeit ein? Ist / War das eine schöne Zeit für Dich? (bitte ankreuzen)</p> <p>1.-2. Klasse:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center; margin-top: 10px;"><div style="text-align: center;">1</div><div>-----</div><div style="text-align: center;">2</div><div>-----</div><div style="text-align: center;">3</div><div>-----</div><div style="text-align: center;">4</div><div>-----</div><div style="text-align: center;">5</div></div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 5px;">sehr schönteils/teilssehr schlecht</div> <p>3.- 4- Klasse:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center; margin-top: 10px;"><div style="text-align: center;">1</div><div>-----</div><div style="text-align: center;">2</div><div>-----</div><div style="text-align: center;">3</div><div>-----</div><div style="text-align: center;">4</div><div>-----</div><div style="text-align: center;">5</div></div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 5px;">sehr schönteils/teilssehr schlecht</div> <p>5.-9. Klasse</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center; margin-top: 10px;"><div style="text-align: center;">1</div><div>-----</div><div style="text-align: center;">2</div><div>-----</div><div style="text-align: center;">3</div><div>-----</div><div style="text-align: center;">4</div><div>-----</div><div style="text-align: center;">5</div></div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 5px;">sehr schönteils/teilssehr schlecht</div> <p>aktuell (falls höhere Klasse):</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center; margin-top: 10px;"><div style="text-align: center;">1</div><div>-----</div><div style="text-align: center;">2</div><div>-----</div><div style="text-align: center;">3</div><div>-----</div><div style="text-align: center;">4</div><div>-----</div><div style="text-align: center;">5</div></div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 5px;">sehr schönteils/teilssehr schlecht</div>
<p>2. Wie kommst Du mit Deinen Klassenkameraden zurecht? (bitte ankreuzen)</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center; margin-top: 10px;"><div style="text-align: center;">1</div><div>-----</div><div style="text-align: center;">2</div><div>-----</div><div style="text-align: center;">3</div><div>-----</div><div style="text-align: center;">4</div><div>-----</div><div style="text-align: center;">5</div></div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 5px;">sehr gutteils/teilssehr schlecht</div>
<p>3. Wurdest Du in der Schule schon einmal gemobbt oder extrem geärgert? (bitte ankreuzen)</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center; margin-top: 10px;"><div style="text-align: center;">1</div><div>-----</div><div style="text-align: center;">2</div><div>-----</div><div style="text-align: center;">3</div></div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 5px;">Nein, noch niemanchmal, in bestimmten SituationenJa, öfter</div> <p>Falls 2 oder 3 → 4.a Was glaubst Du- Warum wurdest Du gehänselt? (bitte beschreiben)</p> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 20px; margin-top: 10px;"></div> <div style="border-bottom: 1px solid black; height: 20px; margin-top: 10px;"></div>

4.b Wie wurdest Du genannt?/ Was haben die anderen Kinder gemacht? (bitte beschreiben)

5. Wie kommst Du mit den Lehrern zurecht? (bitte ankreuzen)

1-----2-----3-----4-----5
sehr gut teils/teils sehr schlecht

6. Hast Du manchmal Probleme in der Schule?

1-----2-----3-----4-----5
Ja, öfter manchmal Nein, noch nie
Bei 1, 2 oder 3 → Welche? (bitte beschreiben)

7. Was gefällt Dir in der Schule besonders gut? (bitte beschreiben)

1. _____

2. _____

3. _____

8. Was gefällt Dir in der Schule nicht so gut? (bitte beschreiben)

1. _____

2. _____

3. _____

9. Wie sollte die perfekte Schule sein? / Was wünschst Du Dir für die Schule? (bitte beschreiben)

1. _____

2. _____

3. _____

Anhang D1.2: Fragebogen für Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Autismus und hoher Begabung“ (FEKA-HB)“

<h1>Fragebogen für Eltern (FEKA- HB)</h1>		
<p>Name des Kindes: _____</p> <p>Wer füllt den Bogen aus: _____ Datum: _____</p> <p>Wie sind Sie auf die Studie aufmerksam geworden? _____</p>		
<p>Liebe Eltern,</p> <p>mit diesem Fragebogen möchten wir von Ihnen grundlegende Informationen zu der schulischen Situation Ihres Kindes erhalten.</p> <p>Nehmen Sie sich bitte genügend Zeit, die Fragen zu beantworten. Es sollten alle Fragen beantwortet werden. Sind Sie sich einmal der Antwort nicht ganz sicher, schreiben Sie lieber etwas, als die Frage auszulassen.</p> <p>Sie finden zwei Fragetypen: einmal ist die Antwort anzukreuzen, bei anderen Fragen werden Sie gebeten, selber eine Antwort zu schreiben.</p> <p>Wenn Sie selber etwas schreiben, können Sie gern ausführlich berichten. Sie können dazu auch noch die Rückseite des Fragebogens verwenden oder weitere Blätter hinzufügen. Die Antworten können auch in (nachvollziehbaren) Stichworten gegeben werden.</p> <p>Vielen Dank für Ihre Mühe!</p> <p>Prof. Dr. Helga Joswig und Philipp Knorr</p> <p><i>Universität Rostock Institut für Pädagogische Psychologie</i></p>		

1. Er/Sie besucht zurzeit die _____ Klasse einer (bitte ankreuzen und ggf. ergänzen):

- ☐ Grundschule
☐ Förderschule / Sonderschule für: _____
☐ Hauptschule
☐ Realschule
☐ Gymnasium
☐ eine anderen Schulart (bitte benennen): _____

2. Ist Ihr Kind früher eingeschult worden oder hat es eine Klasse übersprungen?
(bitte ankreuzen)

- nein
- ja → ○ früher eingeschult ○ Klasse übersprungen

3. Wie schätzen Sie die Schulzeit Ihrer Tochter / Ihres Sohnes ein?

War / Ist das eine schöne Zeit für sie / ihn? (bitte ankreuzen)

1.-2. Klasse:

1 — 2 — 3 — 4 — 5
sehr schön teils/teils sehr schlecht

3.- 4- Klasse:

1 — 2 — 3 — 4 — 5
sehr schön teils/teils sehr schlecht

5.-9. Klasse

1 — 2 — 3 — 4 — 5
sehr schön teils/teils sehr schlecht

aktuell (falls höhere Klasse):

1 — 2 — 3 — 4 — 5
sehr schön teils/teils sehr schlecht

4. Wie viele Schüler besuchen die Klasse ihres Kindes?

(bitte eintragen)

_____ Schüler

5. Wie kommt Ihre Tochter / Ihr Sohn mit den Klassenkameraden zurecht?

(bitte ankreuzen)

sehr gut 1-----2-----3-----4-----5 sehr schlecht
teils/teils

6. Wurde Ihre Tochter / Ihr Sohn in der Schule schon einmal gemobbt / massiv geärgert? (bitte ankreuzen)

☐ 1 ----- ☐ 2 ----- ☐ 3
Nein, noch nie manchmal, Ja, öfter
in bestimmten Situationen

Falls ☐ 2 oder ☐ 3 → 6.a Was glauben Sie- Warum wurde Ihr Kind gehänselt? (bitte beschreiben)

6.b Wie wurde es genannt?/ Was haben die anderen Kinder gemacht? (bitte beschreiben)

7. Wie kommt Ihre Tochter / Ihr Sohn mit den Lehrern zurecht? (bitte ankreuzen)

☐ 1 ----- ☐ 2 ----- ☐ 3 ----- ☐ 4 ----- ☐ 5
sehr gut teils/teils sehr schlecht

8. Sind die Lehrer/innen über die Diagnosen

Autismus/ Asperger- Syndrom,	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nein	<input type="radio"/> weiß ich nicht
Hochbegabung / IQ informiert?	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nein	<input type="radio"/> weiß ich nicht

(bitte ankreuzen)

9. Sind die Pädagogen, Ihrer Meinung nach, geschult für den Umgang mit Schülern mit ...

(durch Weiterbildungen, Informationsveranstaltungen u.ä.)

Autismus/ Asperger- Syndrom,	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nein	<input type="radio"/> weiß ich nicht
Hochbegabung/ hohe Begabung?	<input type="radio"/> ja	<input type="radio"/> nein	<input type="radio"/> weiß ich nicht

(bitte ankreuzen)

10. Wie schätzen sie die Zusammenarbeit mit Lehrern ein? (bitte ankreuzen)

☐ 1 ----- ☐ 2 ----- ☐ 3 ----- ☐ 4 ----- ☐ 5
sehr gut teils/teils sehr schlecht

11. Wie schätzen Sie die Zusammenarbeit mit der Schulleitung/ Schulverwaltung ein? (bitte ankreuzen)

1-----2-----3-----4-----5
sehr gut teils/teils sehr schlecht

12. Hat Ihr Kind jemanden, der/ die ihm in der Schule zusätzlich hilft?
(Schulbegleitung, Integrationshelfer?) (bitte ankreuzen)

☐ ja ☐ nein ☐ weiß ich nicht

(ggf. Kommentar: _____)

Falls Ja: → (bitte ankreuzen/ eintragen)

12.a Wie viele Stunden? _____ Stunden in der Woche

12.b Welche Profession hat der Schulbegleiter/ die Schulbegleiterin?

- ☐ Zivildienstleistender/ FSJler
- ☐ Therapeut: _____
- ☐ Heilpädagoge/ Sozialpädagoge
- ☐ andere: _____

12.c Was sind die Aufgaben des Schulbegleiters/ der Schulbegleiterin?

12.d Wie zufrieden sind Sie mit der Hilfe/ Schulbegleitung? (bitte ankreuzen)

1-----2-----3-----4-----5
sehr zufrieden teils/teils unzufrieden

13. Mit der Beschulung sind wir als Eltern insgesamt (bitte ankreuzen):

1-----2-----3-----4-----5
sehr zufrieden teils/teils unzufrieden

14. Welche besonderen Förderbedingungen hat Ihr Kind?

(Spezialklasse/-schule für Hochbegabte, Sonderschule/-klasse, Therapien oder Gruppen in der Schule, Spezialkurse, Angebote für besonders begabte Schüler, Kinder-Uni, andere Hilfen, Nachhilfestunden, Klasse übersprungen, Teilunterricht in höherer Klasse...) (bitte beschreiben ggf. Rückseite, Extrablatt verwenden)

15. Welche Nachteilsausgleiche hat Ihr Kind? (bitte beschreiben)

(z. B. keine Benotung in bestimmten Fächern, muss nicht alle Übungen im Sportunterricht ausführen, Nutzung eines PC o. ä.)

16. Wo / In welchen Bereichen sehen Sie in der Schule aktuell besondere Probleme und Problemfelder? (bitte beschreiben, ggf. Rückseite, Extrablatt verwenden)

17. Wo / In welchen Bereichen gab es in der Vergangenheit in der Schule besondere Probleme und Problemfelder? Was hat zur Klärung der Probleme beigetragen? (bitte beschreiben, ggf. Rückseite, Extrablatt verwenden)

18. Was „läuft“ Ihrer Meinung nach in der Schule besonders gut? (bitte beschreiben, ggf. Rückseite, Extrablatt verwenden)

19. Wie würden Sie sich die optimale Schule für Ihr Kind vorstellen? (bitte beschreiben, ggf. Rückseite, Extrablatt verwenden)

[illegible]

21. Was war in der Schulbiographie Ihres Kindes besonders wichtig? (bitte beschreiben, ggf. Rückseite, Extrablatt verwenden)

22. Was ist Ihnen noch wichtig zu sagen / zu ergänzen?


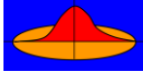
(ggf. Rückseite, Extrablatt verwenden)

23. Was wünschen Sie sich für die (schulische) Zukunft Ihres Kindes?

(ggf. Rückseite, Extrablatt verwenden)

Vielen Dank für Ihre Mühe!

Anhang D1.3: Fragebogen für Lehrer von Kindern und Jugendlichen mit Autismus und hoher Begabung (FLeKA-HB)

<div>Fragebogen für Lehrer (FLeKA- HB)</div> <div> Studie Autismus und Hochbegabung</div>
<p>Name des Schülers: _____</p> <p>Wer füllt dem Bogen aus: _____ Datum: _____</p>
<p>Liebe Lehrerin, lieber Lehrer,</p> <p>in diesem Fragebogen möchten wir von Ihnen grundlegende Informationen zur der schulischen Situation des Schülers _____ erfahren. (Eine unterschriebene Schweigepflichtsentbindung der Eltern/ Erziehungsberechtigten liegt anbei vor.)</p> <p>Nehmen Sie sich bitte genügend Zeit, die Fragen zu beantworten. Es sollten, wenn möglich, alle Fragen beantwortet werden. Sind Sie sich einmal der Antwort nicht ganz sicher, schreiben Sie lieber etwas, als die Frage auszulassen.</p> <p>Sie finden zwei Fragetypen: einmal ist die Antwort anzukreuzen, bei anderen Fragen werden Sie gebeten selber eine Antwort zu schreiben.</p> <p>Wenn Sie selber etwas schreiben, sollen Sie gern ausführlich berichten. Sie können dazu auch noch die Rückseite des Fragebogens verwenden oder weitere Blätter zufügen.</p> <p>Wir hoffen, durch Ihre Informationen Erkenntnisse zu gewinnen, die anderen Lehrern und den Schülern als Unterstützung zugute kommen können.</p> <p>Vielen Dank für Ihre Mühe,</p> <p>Prof. Dr. Helga Joswig und Philipp Knorr</p> <p><i>Universität Rostock Institut für Pädagogische Psychologie</i></p>

1. Sind Sie:	weiblich	männlich?	<small>(bitte ankreuzen)</small>
<hr/>			
2. Wie alt sind Sie?	21–30	31–40	41–50 51–65
			<small>(bitte ankreuzen)</small>
<hr/>			
3. Welche Ausbildung haben Sie? <small>(bitte ankreuzen und ggf. eintragen)</small>			
Lehramt für:			
<input type="radio"/> Grundschule <input type="radio"/> Förderschule / Sonderschule für: _____ <input type="radio"/> Hauptschule <input type="radio"/> Realschule <input type="radio"/> Gymnasium <input type="radio"/> andere (bitte benennen) _____			
<hr/>			
4. Wie viele Jahre unterrichten Sie schon an einer Schule? → _____ Jahre			
<small>(bitte eintragen)</small>			
<hr/>			
5. Haben Sie in Ihrer Laufbahn schon einmal mit einem Schüler mit			
Autismus/ Asperger- Syndrom, <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> weiß ich nicht			
Hochbegabung/ hoher Begabung gearbeitet? <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> weiß ich nicht			
<small>(bitte ankreuzen)</small>			
<hr/>			
6. Sind Sie als Lehrer/Lehrerin, Ihrer Meinung nach, geschult für den Umgang mit Schülern mit ...			
<small>(durch Weiterbildungen, Informationsveranstaltungen u.ä.)</small>			
Autismus/ Asperger- Syndrom, <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> weiß ich nicht			
Hochbegabung/ hohe Begabung? <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> weiß ich nicht			
<small>(bitte ankreuzen)</small>			
<hr/>			
7. Wie fachlich kompetent und vorbereitet fühlen Sie sich für die pädagogische Förderung des Schülers?			
sehr gut	1	2	3
	teils/teils		4
			5
			sehr schlecht
1			

8. Haben Sie Weiterbildungen/ Fortbildungen zu:

Autismus/ Asperger- Syndrom,

☐ ja ☐ nein

☐ weiß ich
nicht

Hochbegabung/ hohe Begabung besucht?

☐ ja ☐ nein

☐ weiß ich
nicht

(bitte ankreuzen)

9. Wie stark beansprucht oder belastet fühlen Sie sich durch die Förderung des Schülers? (z.B. durch Unterrichtsprobleme, Eltern-, Planungsgespräche, Weiterbildungen u.ä.)

1-----2-----3-----4-----5
gar nicht wenig etwas stark sehr stark

10. Wie schätzen Sie die Schulzeit der Schülers ein?

Ist das eine schöne Zeit für ihn? (bitte ankreuzen)

1-----2-----3-----4-----5
sehr schön teils/teils sehr schlecht

11. Wie kommt der Schüler mit den Klassenkameraden zurecht?

(bitte ankreuzen)

1-----2-----3-----4-----5
sehr gut teils/teils sehr schlecht

12. Wie viele Schüler besuchen die Klasse?

_____ (bitte eintragen)

13. Wurde der Schüler in der Schule schon einmal gemobbt / massiv geärgert?

(bitte ankreuzen)

1-----2-----3
Nein, noch nie manchmal,
in bestimmten Situationen Ja, öfter

14. Wie schätzen Sie die Zusammenarbeit mit den Eltern ein? (bitte ankreuzen)

1-----2-----3-----4-----5
sehr gut teils/teils sehr schlecht

15. Hat der Schüler jemanden, der/ die ihm in der Schule zusätzlich hilft?

(Schulbegleitung, Integrationshelfer o.a.) (bitte ankreuzen)

☐ ja

☐ nein

☐ weiß ich nicht

(ggf. Kommentar: _____)

Falls Ja bei Frage 15 (Schulbegleitung, Sonderpäd., Integrationshelfer): → (bitte ankreuzen/ eintragen)

15.a Wie viele Stunden? _____ Stunden in der Woche

15.b Welche Profession hat der Schulbegleiter/ die Schulbegleiterin?

- ☐ Zivildienstleistender/ FSJler
- ☐ Therapeut: _____
- ☐ Heilpädagoge/ Sozialpädagoge
- ☐ andere: _____

15.c Was sind die Aufgaben des Schulbegleiters/ der Schulbegleiterin?

15.d Wie zufrieden sind Sie mit der Schulbegleitung? (bitte ankreuzen)

sehr zufrieden 1-----2-----3-----4-----5 unzufrieden
teils/teils

16. Welche besonderen Förderbedingungen hat der Schüler?

(Spezialklasse oder -schule für Hochbegabte, Sonderschule oder -klasse, Therapien oder Gruppen in der Schule, Spezialkurse, Angebote für besonders begabte Schüler, Kinder-Uni, best. andere Hilfen, Nachhilfestunden, Klasse übersprungen, Teilunterricht in höherer Klasse...) (bitte beschreiben ggf. Rückseite, Extrablatt verwenden)

17. Welche Nachteilsausgleiche hat der Schüler? (bitte beschreiben)

(z. B. keine Benotung in bestimmten Fächern, muss nicht alle Übungen im Sportunterricht ausführen, Nutzung eines PC o. ä.)

18. Wo / In welchen Bereichen sehen Sie in Bezug auf den Schüler in der Schule aktuell besondere Probleme und Problemfelder? (bitte beschreiben, ggf. Rückseite, Extrablatt verwenden)

19. Wo / In welchen Bereichen gab es in der Vergangenheit in der Schule besondere Probleme und Problemfelder? Was hat u.U. zur Klärung der Probleme beigetragen? (bitte beschreiben, ggf. Rückseite, Extrablatt verwenden)

20. Was „läuft“ Ihrer Meinung nach in der Schule besonders gut? (bitte beschreiben, ggf. Rückseite, Extrablatt verwenden)

21. Was hilft dem Schüler im Unterricht besonders gut? Nutzen Sie besondere Strategien? (bitte beschreiben, ggf. Rückseite, Extrablatt verwenden)

22. Welche besonderen Stärken / Fähigkeiten hat der Schüler? (bitte beschreiben, ggf. Rückseite, Extrablatt verwenden)

23. Was wünschen Sie dem Schüler für die Zukunft? (bitte beschreiben, ggf. Rückseite, Extrablatt verwenden)

24. Problemsituationen in der Schule

Sind bei dem Schüler in den folgenden Situationen in der letzten Zeit Probleme im Verhalten beobachtet worden?

Wenn nicht, kreisen Sie bitte **NEIN** ein und gehen zur nächsten Situation weiter.

Wenn ja, kreisen Sie bitte **JA** ein und eine der Ziffern von 1 (wenig problematisch) bis 9 (äußerst problematisch).

Streichen Sie bitte Situationen durch, die nicht vorgekommen sind bzw. von denen das Kind ausgeschlossen worden ist (ggf. bitte erläutern).

Situation	problematisch?		wie problematisch?								
			wenig								äußerst
Ankunft in der Schule	NEIN	JA	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Frontalunterricht	NEIN	JA	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Stillarbeit	NEIN	JA	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Partnerarbeit	NEIN	JA	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Gruppenarbeit	NEIN	JA	1	2	3	4	5	6	7	8	9
offene Arbeitsphasen	NEIN	JA	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Klassengespräche	NEIN	JA	1	2	3	4	5	6	7	8	9
freie Spielzeiten	NEIN	JA	1	2	3	4	5	6	7	8	9
in der Turnhalle	NEIN	JA	1	2	3	4	5	6	7	8	9
im Musikraum	NEIN	JA	1	2	3	4	5	6	7	8	9
auf Fluren/in Treppenhäusern	NEIN	JA	1	2	3	4	5	6	7	8	9
in den Wasch-/Umkleieräumen	NEIN	JA	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Pausen	NEIN	JA	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Schul-/Nachhauseweg	NEIN	JA	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Ausflüge	NEIN	JA	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Aufführungen/Vorführungen	NEIN	JA	1	2	3	4	5	6	7	8	9

(SSQ-H: aus Barkley, Russell A. (1987). *Defiant Children: A Clinician's Manual for Parent Training*. New York: Guilford Press. Übersetzung und Bearbeitung von Marlis Rossbach, Psychologisches Institut II der Universität Hamburg, 2000.)

25. Was ist Ihnen noch wichtig zu sagen / zu ergänzen? (ggf. Rückseite, Extrablatt verwenden)

Vielen Dank für Ihre Mühe!

Die Studie wird gefördert durch:

**Hans Böckler
Stiftung** 
Fakten für eine faire Arbeitswelt.

Anhang D1.4: Fragebogen zum Arbeitsverhalten (AV-S)

AV-S

(modifiziert nach: Heller, K.A. & Perleth, Ch. (2007). *Münchener Hochbegabungstestbatterie für die Sekundarstufe (MHBT-S)*.
Inventar. Göttingen: Beltz Test Gesellschaft (Hogrefe).

Bitte lies folgende Fragen durch und überlege dann, ob die Aussage auf dich zutrifft!
Vier Antwortmöglichkeiten stehen dabei zur Verfügung

Die Aussage:

stimmt genau



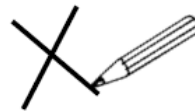
stimmt ungefähr



stimmt weniger



stimmt nicht



Kreuze bitte die entsprechenden Kästchen an.

Es soll keine Frage ausgelassen werden. Lies die Fragen **sehr genau** durch- obwohl sie zum Teil sehr ähnlich zu sein scheinen, wird jedes Mal etwas anderes gefragt!

	Die Aussage stimmt:			
	genau	ungefähr	weniger	nicht
1. Bevor ich irgendwelche Arbeiten für die Schule mache, entwerfe ich erst einen Arbeitsplan, um einen Überblick über die anfallende Arbeit zu erhalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Während einer Klassenarbeit mache ich oft Fehler, weil ich so aufgeregt bin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

...

(Aus Gründen des Copyright wird an dieser Stelle nicht der komplette Bogen wiedergegeben.)

Anhang D1.5: Fragebogen zum Schulklima (SCHUL)

Schule (SCHUL)

(modifiziert nach: Heller, K.A. & Perleth, Ch. (2007). *Münchener Hochbegabungstestbatterie für die Sekundarstufe (MHBT-S)*.
Inventar: Göttingen: Beltz Test Gesellschaft (Hogrefe).

Bitte lies folgende Fragen zu deiner Schule durch und überlege dann, ob die Aussage auf dich zutrifft!

Vier Antwortmöglichkeiten stehen dabei zur Verfügung:

Die Aussage stimmt:

genau



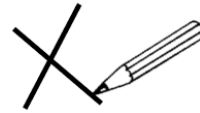
ungefähr



weniger



nicht



Kreuze bitte die entsprechenden Kästchen an!

Es soll keine Frage ausgelassen werden.

Lies die Fragen **sehr genau** durch- obwohl sie zum Teil sehr ähnlich zu sein scheinen, wird jedes Mal etwas anderes gefragt!

	Die Aussage stimmt:			
	genau	ungefähr	weniger	nicht
1. Wir bekommen viele Hausaufgaben auf.				
2. Meine Mitschüler tun alle nur das Nötigste für die Schule.				

...

(Aus Gründen des Copyright wird an dieser Stelle nicht der komplette Bogen wiedergegeben.)

Anhang D1.6: Fragebogen zur sozio- ökonomischen Lage (FrasöL)

Und zum Schluss noch einige Fragen zu Ihrer Person (FrasöL)	
Mutter	Vater/ Lebensgefährte
Wie alt sind Sie? _____ Jahre alt	Wie alt sind Sie? _____ Jahre alt
Welchen Familienstand haben Sie? <input type="radio"/> verheiratet, mit Ehepartner/in zusammenlebend <input type="radio"/> verheiratet, von Ehepartner/in getrennt lebend <input type="radio"/> ledig <input type="radio"/> geschieden <input type="radio"/> verwitwet	Welchen Familienstand haben Sie? <input type="radio"/> verheiratet, mit Ehepartner/in zusammenlebend <input type="radio"/> verheiratet, von Ehepartner/in getrennt lebend <input type="radio"/> ledig <input type="radio"/> geschieden <input type="radio"/> verwitwet
Leben Sie mit einem/ einer Partner/in zusammen? <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein	Leben Sie mit einem/ einer Partner/in zusammen? <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein
Sind Sie zur Zeit <input type="radio"/> erwerbstätig (in Vollzeit, also 35 Stunden und mehr in der Woche) <input type="radio"/> erwerbstätig (in Teilzeit, also bis 34 Stunden in der Woche) <input type="radio"/> erwerbstätig (in Teilzeit < 15 Stunden in der Woche) ausgeübte Tätigkeit: _____ <input type="radio"/> Studentin <input type="radio"/> Rentnerin/ Pensionärin, im Vorruhestand <input type="radio"/> arbeitslos, mache Nullkurzarbeit <input type="radio"/> Hausfrau <input type="radio"/> in Elternzeit <input type="radio"/> aus anderen Gründen nicht vollzeit-erwerbstät. ?	Sind Sie zur Zeit <input type="radio"/> erwerbstätig (in Vollzeit, also 35 Stunden und mehr in der Woche) <input type="radio"/> erwerbstätig (in Teilzeit, also bis 34 Stunden in der Woche) <input type="radio"/> erwerbstätig (in Teilzeit < 15 Stunden in der Woche) ausgeübte Tätigkeit: _____ <input type="radio"/> Student <input type="radio"/> Rentner/ Pensionär, im Vorruhestand <input type="radio"/> arbeitslos, mache Nullkurzarbeit <input type="radio"/> Hausmann <input type="radio"/> in Elternzeit <input type="radio"/> aus anderen Gründen nicht vollzeit-erwerbstät. ?
Welchen höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss haben Sie? <input type="radio"/> keinen Schulabschluss <input type="radio"/> Hauptschulabschluss <input type="radio"/> Realschulabschluss (mittlere Reife) <input type="radio"/> allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife (Abitur) <input type="radio"/> Abschluss der Polytechnischen Oberschule Fachhochschulreife <input type="radio"/> anderer Schulabschluss: _____	Welchen höchsten allgemeinbildenden Schulabschluss haben Sie? <input type="radio"/> keinen Schulabschluss <input type="radio"/> Hauptschulabschluss <input type="radio"/> Realschulabschluss (mittlere Reife) <input type="radio"/> allgemeine oder fachgebundene Hochschulreife (Abitur) <input type="radio"/> Abschluss der Polytechnischen Oberschule Fachhochschulreife <input type="radio"/> anderer Schulabschluss: _____
Welchen Ausbildungsabschluss haben Sie? (Lehre, Uni, Fachhochschule...) Bitte eintragen! _____	Welchen Ausbildungsabschluss haben Sie? (Lehre, Uni, Fachhochschule...) Bitte eintragen! _____
Wie kommen Sie in Ihrem Haushalt mit dem Geld zurecht, das Ihnen und Ihrer Familie monatlich zur Verfügung steht? Gemeint ist dabei die Summe, die nach Abzug der Steuern und Sozialversicherungsbeiträge übrig bleibt. <input type="radio"/> sehr gut <input type="radio"/> gut <input type="radio"/> mittelmäßig <input type="radio"/> eher schlecht <input type="radio"/> sehr schlecht	
Es wird heute viel über die verschiedenen Bevölkerungsschichten gesprochen. Welcher Schicht rechnen Sie sich selbst eher zu? <input type="radio"/> der Arbeiterschicht <input type="radio"/> der Mittelschicht <input type="radio"/> der oberen Mittelschicht <input type="radio"/> der Oberschicht <input type="radio"/> keiner dieser Schichten	

Anhang D2: Leitfäden

Anhang D2.1: Interview- Leitfaden Schüler (ILF-Sch)

Einstieg

Leitfrage/ Erzählaufforderung/ Stimulus

Ich kenne dich ja noch gar nicht.

Erzähle mir doch in ein paar Minuten das Wichtigste von dir in der Schule!

Inhaltliche Aspekte	Konkrete Nachfragen/ Hilfen	Aufrechterhaltungsfragen
<ul style="list-style-type: none">- leistungsbezogen- unterrichtsbezogen- sozialbezogen- organisatorisch	Was muss ich von dir wissen? Was gefällt dir in der Schule gut? Was gefällt dir in der Schule nicht so gut? Erzähl mal, was an einem Schultag so passiert! Hilfe: Erzähl doch vom Unterricht, Schultag, Essen und Pausen, von bestimmten Fächern, von Lehrern oder Schülern.	<ul style="list-style-type: none">- An was denkst du am Abend, wenn du an den nächsten Schultag denkst?- Gibt es sonst noch etwas?- Und sonst?- Und weiter?- Und dann?- Das musst du mir noch mal erklären!- Und was machst du dann?- Und wie geht es dann weiter?- Fällt dir sonst noch etwas ein?- Gibt es noch mehr?- Gibt es sonst noch etwas zu erzählen?

Fächer, Inhalte und Leistung

Leitfrage/ Erzählaufforderung/ Stimulus

Welche sind deine Lieblingsfächer? Welche Fächer magst du nicht? Warum?

Wie sind deine Leistungen in den Fächern?

Inhaltliche Aspekte	Konkrete Nachfragen/ Hilfen	Aufrechterhaltungsfragen
Fächerpräferenz und Differenzen innerhalb eines Faches globale Aspekte <ul style="list-style-type: none">- leistungsbezogen- unterrichtsbezogen- sozialbezogen- organisatorisch- räumlich	In welchen Fächern bist du gut? In welchen Fächern bist du nicht so gut? -Deutsch: Schreiben, Aufsätze, - Rechtschreibung, Lesen -Mathe: Textaufgaben, Geometrie -Physik, Chemie, Biologie -Sport, Kunst, Werken -Politik Geschichte, - Gemeinschaftskunde Bist du in besonderer Klasse/ Kursen/ AGs?	<ul style="list-style-type: none">- Gibt es sonst noch etwas?- Und sonst?- Und weiter?- Und dann?- Und warum?- Das musst du mir noch mal erklären!- Und was machst du dann?- Fällt dir sonst noch etwas ein?- Gibt es noch mehr?- Gibt es sonst noch etwas zu erzählen?

Unterricht, Didaktik und Lernen		
Leitfrage/ Erzählaufforderung/ Stimulus		
Was hilft dir, dich im Unterricht zu konzentrieren und gut zu lernen und was stört dein Lernen?		
Inhaltliche Aspekte	Konkrete Nachfragen/ Hilfen	Aufrechterhaltungsfragen
Unterricht, Diadaktik, Methodik und Lernen - strukturell - sozialbezogen - organisatorisch	Wie lernst du am liebsten? Was stört dich im Unterricht? Was könnte man verbessern? Stören dich manchmal sensorische Dinge? (Lärm, Gerüche, Berührungen, das Aussehen von etwas) Wie gern machst du Gruppenarbeit, Partnerarbeit u.a.? <i>Wann verstehst du etwas gut?</i> <i>Welche Art von Unterricht magst du?</i> <i>(Freiarbeit, Wochenplan, Gruppenarbeit, Gruppenspiele, Einzelarbeit, Projekt...)</i> (Hilfen: 1- 10 Leiste, Comic- Strip)	- Gibt es sonst noch etwas? - Und sonst? - Und weiter? - Und dann? - Das musst du mir noch mal erklären! - Und was machst du dann? - Und wie geht es dann weiter? - Fällt dir sonst noch etwas ein? - Gibt es noch mehr? - Gibt es sonst noch etwas zu erzählen?

Autismus und Nachteilsausgleich		
Leitfrage/ Erzählaufforderung/ Stimulus		
Du hast ja eine Diagnose Autismus. Erzähl mal davon! (falls bekannt) Hast du besondere Nachteilsausgleiche in der Schule?		
Inhaltliche Aspekte	Konkrete Nachfragen/ Hilfen	Aufrechterhaltungsfragen
eigene Konzepte von ASS, Erfahrungen, Thematisierung, Nachteilsausgleiche Schulbegleiter	Kommt es vor, dass du Dinge tust, die andere nicht machen/ die andere stören? Hast du manchmal Probleme, die andere anscheinend nicht haben? Was kannst du / weißt du besser als andere? <i>Falls Autismus bekannt:</i> Wissen die anderen Schüler vom Autismus? Wie ist das für dich? Wie würdest du einem anderen Schüler oder Lehrer erklären, was Autismus/ Asperger ist? Ist durch den Autismus etwas leichter oder schwieriger in der Schule? Was ist dadurch in der Schule schwierig? - Was ist ggf. gut daran?	- Gibt es sonst noch etwas? - Und sonst? - Und weiter? - Und dann? - Das musst du mir noch mal erklären! - Und was machst du dann? - Und wie geht es dann weiter? - Fällt dir sonst noch etwas ein? - Gibt es noch mehr? - Gibt es sonst noch etwas zu erzählen?

	<p>Hast du einen Schulbegleiter? Integrationshelfer?</p> <p>Bist du in besonderer Klasse/ Kursen/ AGs, in denen andere nicht sind? Warum bist du da? - Was gefällt dir daran (nicht)?</p> <p>Darfst du Dinge machen/ nicht machen, die andere Schüler nicht dürfen? Hast du einen Nachteilsausgleich?</p> <p>Wie findest du das? Warum? Besondere Schule?</p> <p>Hast du mal eine Klasse übersprungen, wiederholt oder die Schule gewechselt?</p>	
--	---	--

Hochbegabung

Leitfrage/ Erzählaufforderung/ Stimulus

Du bist ja gut begabt. Erzähl mir mal davon.

Inhaltliche Aspekte	Konkrete Nachfragen/ Hilfen	Aufrechterhaltungsfragen
eigene Konzepte, Erfahrungen, Thematisierung	<p>Wie äußert sich die hohe Begabung bei dir?</p> <p>Bist du in besonderer HB-Klasse/ Kursen/ AGs, in denen andere nicht sind? Warum bist du da? - Was gefällt dir daran (nicht)?</p> <p>Bist du an einer besonderen Schule?</p> <p>Darfst du Dinge machen/ nicht machen, die andere Schüler nicht dürfen? Wie findest du das? Warum?</p> <p>Hast du mal eine Klasse übersprungen, wiederholt oder die Schule gewechselt? Wie war das für dich?</p> <p>Was kannst du oder weißt du besser als andere?</p> <p>Hast du mal besondere Aufgaben bekommen?</p>	<p>- Gibt es sonst noch etwas?</p> <p>- Und sonst?</p> <p>- Und weiter?</p> <p>- Und dann?</p> <p>- Das musst du mir noch mal erklären!</p> <p>- Und was machst du dann?</p> <p>- Und wie geht es dann weiter?</p> <p>- Fällt dir sonst noch etwas ein?</p> <p>- Gibt es noch mehr?</p> <p>- Gibt es sonst noch etwas zu erzählen?</p>

Sozialer Bereich		
Leitfrage/ Erzählaufforderung/ Stimulus Wie kommst du so mit deinen Mitschülern zurecht?		
Inhaltliche Aspekte	Konkrete Nachfragen/ Hilfen	Aufrechterhaltungsfragen
Freunde, soziale Kontakte, Aktivitäten, Bullying/ Mobbing, Ärgern, Aggressionen, best. Situationen, Strategien, Pausen, Rückzugsbereiche	Hast du in der Schule Freunde? Wie viele? Gab es Zeiten in denen du von den anderen in deiner Klasse/Schule geärgert, gehänselt, gehauen oder gemobbt wurdest? Wie kommst du außerhalb des Unterrichts zurecht? z.B.: <i>Pausen/ Essen/ Rückweg/ Bus/ Garderobe/ Umkleidekabine Sport...</i> <i>Was passiert da denn so? Was tust du?</i> Was tust du normalerweise in den Pausen? Magst du Schulfeste, Ausflüge, Disko, Projektwochen oder andere Aktivitäten? Wenn etwas in der Schule schief geht, wen würdest du um Hilfe bitten? Wie konntest du mit den Lehrern zurecht?	- Wer hilft dir? Was hilft dir? - Gibt es sonst noch etwas? - Und sonst? - Und weiter? - Und dann? - Das musst du mir noch mal erklären! - Und was machst du dann? - Und wie geht es dann weiter? - Fällt dir sonst noch etwas ein? - Gibt es noch mehr? - Gibt es sonst noch etwas zu erzählen?

Abschluss		
Leitfrage/ Erzählaufforderung/ Stimulus Was sollte sich in der Schule ändern oder verbessern?		
Inhaltliche Aspekte	Konkrete Nachfragen/ Hilfen	Aufrechterhaltungsfragen
Wünsche, globale Aspekte <ul style="list-style-type: none"> - leistungsbezogen - unterrichtsbezogen - sozialbezogen - organisatorisch - räumlich 	Was fehlt in der Schule? Was könnten Lehrer tun? Wenn du bestimmen könntest, was sollte sich ändern? Welchen Rat würdest du jemanden (einem Kind, Jugendlichen, den Eltern, seinen Lehrern) geben, der ähnliche Schwierigkeiten und Stärken hat, wie du (bzw. der gerade die Diagnose Asperger- Syndrom bekommen hat)?	- Gibt es sonst noch etwas? - Und sonst? - Und weiter? - Und dann? - Das musst du mir noch mal erklären! - Und was machst du dann? - Und wie geht es dann weiter? - Fällt dir sonst noch etwas ein? - Gibt es noch mehr? - Gibt es sonst noch etwas zu erzählen?

Anhang D2.2: Interview- Leitfaden Lehrer (ILF- Lehr)

Einstieg:

Um einen ersten Eindruck davon zu bekommen, wie sich in der Schule verhält und wo Stärken und Probleme in der Schule liegen, könnten Sie mir in einigen Minuten das Wichtigste über in Ihrem Unterricht und in der Schule erzählen?

Allgemeine Situation:

Was „läuft“ in der Schule besonders gut?

Was ist in der Schule und im Unterricht förderlich?

Wo sehen Sie besondere Probleme (Leistungen, sozial, Strukturen)?

Was ist in der Schule und im Unterricht eher hinderlich?

Was ist für Sie besonders schwierig oder belastend?

Wie hat sich die Beschulung des Schülers entwickelt?

Unterricht, Didaktik, Leistung und Lernen

Wie sind s schulische Leistungen?

In welchen Fächern zeigt ... gute Leistungen?

In welchen Fächern zeigt ... nicht so gute Leistungen?

Was sind ... Lieblingsfächer?

Welche Fächer mag ... nicht?

Wo benötigt besonders viel Unterstützung und Hilfe?

Wie/ mit welchen Hilfen kann ... seine/ ihre Begabung gut umsetzen/ entwickeln?

Welche Hilfen/ Strategien haben sich als besonders hilfreich erwiesen?

Hat ... besondere Förderbedingungen oder Nachteilsausgleiche?

- Besucht ... besondere Kurse?

Wie beurteilen Sie ... s Konzentration / Mitarbeit?

Wie gestaltet sich Partner- oder Gruppenarbeit?

Didaktik:

- Was ist im Unterricht mit ... besonders wichtig zu beachten? Was planen Sie anders, individuell oder besonders für den Schüler?
- Was tun Sie, um zu fördern? Welche speziellen Methoden wenden Sie ggf. an?
- Wie motivieren Sie ...?
- Welche Maßnahmen der
 - **Autismusförderung**
 - **Begabtenförderung**nutzen Sie?
- Hat ... eine Schulbegleitung? Wie beurteilen Sie diese Maßnahme?
- Was sind die Aufgaben der Schulbegleitung?

Sozialer Bereich

Wie kommt ... mit seinen Klassenkameraden / Mitschülern zurecht?

Hat er Freunde in der Schule? Wie viele?

Nein: Warum hat ... keine Freunde / Probleme welche zu finden? Möchte ... Freunde haben?

Gab es Zeiten, in denen er von anderen Schülern in seiner Klasse/Schule geärgert, gehänselt, gehauen oder gemobbt wurde?

Was glauben Sie, warum wurde er gehänselt? Was haben die Mitschüler gemacht/ gesagt?

Erzählt er es jemandem, wenn er geärgert wird? Wer hilft ihm dann?

Wie kommt mit den Lehrern zurecht?

Wie kommt ... außerhalb des Unterrichts zurecht? Welche Situationen sind in der Schule schwierig?

Was tut er normalerweise in der großen Pause?

Wo ist er dann? Sind andere dabei? Spricht er gern mit anderen? Ist er in den Pausen eher allein oder in einer Gruppe? Gibt es Regelungen oder Unterstützung für die Hofpause?

Diagnose Autismus/ Asperger in der Schule

- **Was ist durch den Autismus in der Schule schwierig?**
- Haben Sie spezielle Weiterbildungen zu ASS besucht? Woher haben Sie Ihr Wissen über Autismus? Haben Sie die Möglichkeit der Beratung zum Thema Autismus genutzt?
- Wissen die Mitschüler von seinem Autismus?
- Wissen die anderen Kollegen von seinem Autismus?

Zeigt ... besondere sensorische Auffälligkeiten?

Begabung / Begabtenförderung

- **In welchen Bereichen ist der Schüler besonders gut? Was kann der Schüler besonders gut?**
- Welche besonderen begabungsbezogenen Förderbedingungen gibt es für den Schüler?
- Wie fördern Sie seine Stärken?
- Haben Sie Weiterbildungen zu hoher Begabung besucht oder Beratung genutzt?
- Gibt es spezielle, begabungsspezifische Konzepte oder Formen der Förderung?

Organisation / Kooperation:

Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit Eltern,

Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit anderen Lehrern im Kollegium und mit externen Fachleuten?

Wie hilfreich gestaltet sich die Schulorganisation? Was könnte man ggf. verbessern?

Abschluss:

Welchen Rat würden Sie Lehrern von Kindern geben, die ähnliche Eigenschaften und Schwierigkeiten haben?

- Wie würden die optimalen Bedingungen für ... aussehen?
- Was könnte man verbessern?

Was könnten die Lehrer, die Schule oder die Verwaltung tun, damit es Schülern wie ... leichter fällt zu lernen und gute Leistungen zu zeigen?

Wie würden Sie sich die optimale Schule für den Schüler vorstellen?

Vielen Dank für das Interview!

Anhang D2.3: Interview- Leitfaden Eltern (ILF-Elt)

A. Einführende Frage:

Um einen ersten Eindruck davon zu bekommen, wie sich Ihr Kind in der Schule entwickelt hat und wo Stärken und Probleme in der Schule liegen, könnten Sie mir in einigen Minuten das Wichtigste über Ihr Kind erzählen?

B. Schule:

→ Probleme, Ressourcen, Strategien

a. Schullaufbahn:

Wie hat sich die Schullaufbahn ihres Kindes gestaltet?

Wo hatte ... besondere Probleme?

Was / Wer hat die Schullaufbahn positiv beeinflusst?

Was/ Wer hat die Schullaufbahn negativ beeinflusst?

bei Wechsel: Warum hat ... die Schule gewechselt?

Was tun Sie / haben Sie getan, um ihrem Kind für die Schule zu helfen?

b. Allgemein:

Was „läuft“ in der Schule besonders gut?

Womit sind Sie zufrieden?

Was ist in der Schule und im Unterricht förderlich?

Wo sehen Sie besondere Probleme (Leistungen, Sozialbereich, Strukturen)?

Womit sind Sie nicht zufrieden?

Was ist in der Schule und im Unterricht eher hinderlich?

c. Unterricht, Inhalte, Leistung und Lernen

Wie sind s schulische Leistungen?

In welchen Fächern zeigt ... gute Leistungen?

In welchen Fächern zeigt ... nicht so gute Leistungen?

Was sind ... Lieblingsfächer?

Welche Fächer mag ... nicht?

Wie, denken Sie, ... kann seine/ ihre Begabung besonders gut umsetzen und entwickeln?

Welche hilfreichen oder besonderen Bedingungen hat Ihr Kind?

Besucht ... besondere Kurse, Klasse oder Schule?

Welche Nachteilsausgleiche hat Ihr Kind?

Hat... eine Schulbegleitung? Wie schätzen Sie diese ein?

Was könnten die Lehrer, die Schule oder die Verwaltung tun, damit es ... leichter fällt zu lernen und gute Leistungen zu zeigen?

Welche Hilfen und Strategien haben sich als besonders hilfreich erwiesen?

d. Sozialer Bereich

Wie kommt ... mit seinen Klassenkameraden / Mitschülern zurecht?

Hat er Freunde in der Schule? Wie viele?

Nein: Warum hat ... keine Freunde / Probleme welche zu finden? Möchte ... Freunde haben?

Was tut ... / Was tun Sie, damit ... Kontakte/ Freunde findet?

Gab es Zeiten, in denen er von anderen Schülern in seiner Klasse/Schule geärgert, gehänselt, gehauen oder gemobbt wurde?

Was glauben Sie, warum wurde er gehänselt? Was haben die Mitschüler gemacht/ gesagt?

Erzählt er es jemandem? Wer hilft ihm dann?

Wie kommt mit den Lehrern zurecht?

Wie kommt ... außerhalb des Unterrichts zurecht?

Welche Situationen sind in der Schule schwierig? (z.B.: Pausen/ Essen/ Rückweg/ Bus/ Garderobe, Umkleidekabine, Sport...)

Was tut er normalerweise in der großen Pause? Wo ist er dann? Sind andere Schüler dabei?

Ist er in der Schule eher allein oder in einer Gruppe?

Wenn etwas in der Schule schief geht, wen würde ... um Hilfe bitten? Wer / Was hilft?

e. ASS in der Schule

Welche Probleme ergeben sich durch den Autismus in der Schule?

Wie wird damit umgegangen?

Sind die Lehrer und die Mitschüler über den Autismus informiert?

f. Begabung in der Schule

In welchen Bereichen ist der Schüler besonders gut? Was kann der Schüler besonders gut?

Welchen Einfluss hat die hohe Begabung Ihres Kindes auf die schulische Entwicklung?

Welche besonderen begabungsbezogenen Förderbedingungen gibt es für den Schüler?

Gibt es begabungsspezifische Konzepte oder Formen der Förderung?

g. Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit der Schule / mit den Lehrern?

C. Abschluss:

Wie könnte die Schule / die Lehrer Ihr Kind noch besser unterstützen?

Was sollte sich in der Schule ändern oder verbessern? - Was fehlt in der Schule?

(bezogen auf: Kind, Schule, Lehrer, Mitschüler, System?)

Wie würden Sie sich die optimale Schule für Ihr Kind vorstellen?

Welchen Rat würden Sie jemandem (einem Kind, Jugendlichen, den Eltern, seinen Lehrern) geben, der ähnliche Schwierigkeiten hat, wie Ihr Kind bzw. der gerade die Diagnose Asperger Syndrom bekommen hat?

Welche Wünsche haben Sie für die schulische Entwicklung/ Zukunft ihres Kindes?

Vielen Dank für das Interview!

Ablaufplan



1. Begrüßung ☐
2. Test A 1. ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4. ☐ B ☐ C ☐
3. Fragebögen a ☐ b ☐
4. Gespräch über Schule ☐ ____ Min.
5. Fragebögen c ☐ d ☐ e ☐
6. Gespräch mit Eltern / Mutter ☐
7. Ende / Belohnung ☐

Anhang E2: Postskriptum

Interview- Protokoll

Name des Interviewten: _____

Ort: _____

Umgebung: _____

Dauer des Interviews: _____

Allgemeine Atmosphäre: _____

Situation: _____

Interviewverlauf: _____

eingesetzte Hilfsmittel: _____

Bemerkungen: _____

Anhang F: Selbständigkeitserklärung

ERKLÄRUNG ÜBER DIE SELBSTÄNDIGE ABFASSUNG DER VORLIEGENDEN DISSERTATIONSSCHRIFT

Hiermit erkläre ich, *Philipp Knorr*, dass ich die vorliegende Dissertationsschrift:

„Ich verstehe sie falsch und sie verstehen mich falsch - Die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen und hoher intellektueller Begabung- Eine explorative Mixed-Method-Studie“

selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe.

Ich erkläre, dass ich andere als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Die vorgelegte Dissertation wurde bisher weder im Ausland noch im Inland in gleicher oder ähnlicher Form einer Universität oder Prüfungsbehörde vorgelegt.

Rostock, 2012

.....
Unterschrift

„Bitte, bitte fragt doch die Autisten selber,
lasst sie erklären, zeigen und gewähren.
Hört zu, schaut hin
und vertraut auch mal auf etwas, von dem ihr wisst (...),
dass es nicht existiert, sprich: glaubt uns einfach!“
(Vero, 2011, S. 1)

